



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA LÚCIA MARRAN

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO: UM FOCO NA GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM**

**DOURADOS
2012**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA LÚCIA MARRAN

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO: UM FOCO NA GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação, Linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

**DOURADOS
2012**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFGD

000.0000

Marran, Ana Lúcia

L000x

Avaliação da política de estágio curricular
supervisionado: um foco na graduação em enfermagem /
Ana Lúcia Marran. – Dourados, MS: UFGD, 2012.

151f.

Orientadora: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal da Grande Dourados.

1. XXXX.....XXXX. 2. XXXXXXXXXXXX XXXXXX XXXXXX
XXXXXXXX. 3. XXXXXXXXXXXX. 4. XXXX XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX
XXXXX. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Lúcia Marran

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:
UM FOCO NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação, Linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

Aprovado em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Paulo Gomes Lima - Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

Dr.^a Giselle Cristina Martins Real
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

Dr.^a Maria Helena Salgado Bagnato
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Assinatura: _____

À Família:
Minha mãe que sempre me incentivou a estudar, meu pai que viabilizou meus estudos, minhas irmãs e meu irmão que acreditaram no meu potencial, minha sogra que sempre esteve presente quando precisei. Meu esposo amado, que me apoiou incondicionalmente, me ouviu e se entusiasmou com as leituras sobre a educação, minha princesa Ana Beatriz que me ensinou a me organizar para brincar e assistir desenhos e ao Arthur que, no meu ventre, exigiu-me momentos de descanso.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde física e mental.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, por aceitar o desafio de orientar uma enfermeira no mestrado de Educação e acreditar nesse tema, pela paciência, dedicação e incentivo.

Aos professores do mestrado que desanuviaram o universo da educação, em especial, às professoras da linha de política pelos desafios apresentados, pelo incentivo e confiança.

À Prof.^a Dr.^a Maria Helena Salgado Bagnato e à Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real por aceitar participar da banca examinadora e por suas contribuições nesse estudo.

Aos colegas de turma pelos momentos de risadas e angústias, especialmente Marianne pelas discussões sobre a Educação superior, aos veteranos pelo incentivo e por compartilhar suas experiências e, especial a Simone Estigarribia pelas conversas de fim de tarde que iluminaram meus pensamentos.

À UEMS que por meio de seu programa de capacitação docente me deu a oportunidade de dedicar-me exclusivamente ao mestrado.

Aos colegas de trabalho da UEMS pelo apoio, em especial, Márcia Maria, Lourdes e Rogério pelos saberes compartilhados, Elaine, Fabiane, Marcos e Márcia Alvarenga pelo apoio e confiança.

Fabiana e Simone Vidmantas além de colegas de trabalho, amigas sempre presentes na minha caminhada, me dando forças e acalmando meu coração.

Aos cursos de graduação em enfermagem que através de suas coordenadoras concretizaram essa pesquisa ao me atenderem prontamente e fornecerem entrevistas e, aos seus professores pela colaboração.

A todos que desejaram meu sucesso nessa caminhada, cunhad@s, sobrinh@s,ti@s, prim@s e vizinhos Zé e Márcio.

MARRAN, Ana Lúcia. *Avaliação da política de estágio curricular supervisionado: um foco na graduação em enfermagem*, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.

RESUMO

O objetivo desse trabalho consistiu na análise da implementação do estágio curricular supervisionado (ECS) nos cursos de graduação em enfermagem, a partir da visão de seus coordenadores e professores de estágio no estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que procedeu à revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo, por meio da utilização de entrevistas e questionários. Como referencial analítico, adotou-se a abordagem do ciclo de políticas por possibilitar uma análise em triangulação da política de estágio a partir do contexto macrossocial que influenciou a sua elaboração até a dimensão da implementação, pois para Stephen Ball (1992) os implementadores são atores que irão por a política em prática e sob suas perspectivas darão corpo e alma a elas. Os resultados demonstraram que os cursos de Enfermagem pesquisados, buscaram adequar-se às orientações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas a essa graduação, que as concepções e os objetivos do estágio estão fortemente vinculados ao mundo do trabalho, evidenciando a influência do cenário político mundial. Por outro lado, os respondentes da pesquisa destacaram que um dos maiores desafios sobre a temática concentra-se na necessidade de conscientização dos enfermeiros supervisores de estágio acerca de sua importância na formação de novos profissionais, da compreensão de todos os atores dessa área de conhecimento (professor, aluno e enfermeiro) em fazer a distinção entre ECS e aula prática – quando um e o outro ocorrem em meio a tempos e espaços. Em paralelo ficou evidenciado na pesquisa que uma das principais dificuldades na implementação do ECS está relacionada à dificuldade de aproximação ensino-serviço derivada das novas exigências trazidas pelas legislações e o desconhecimento de sua existência e conteúdo quanto ao estágio curricular supervisionado, inclusive tais circunstâncias geraram resistência das instituições concedentes em receber estagiário. A pesquisa destacou que as políticas de ECS foram importantes ao propiciar uma concepção de estágio que contemplou a área de enfermagem de maneira coerente e consistente, bem como sua organização e possibilidade de desenvolvimento do estudante em curso e do egresso como ato educativo, por outro lado, constatou-se que é necessário um trabalho de conscientização quanto a esse entendimento tanto para os docentes, discentes e unidades concedentes de estágio. Como destacado pelos respondentes o percurso de desenvolvimento e acompanhamento do ECS não pode ser conduzido por intencionalidades centradas somente em boa vontade, há que se aprimorar à luz da legislação e dialogicidade os parâmetros relevantes para a área, na medida em que os atores sociais fazem leituras e releituras de sua realidade.

Palavras-chave: Avaliação de políticas de educação; estágio curricular supervisionado; ensino de enfermagem.

MARRAN, Ana Lúcia. *Evaluation of the Supervised Training Politics: focus on Nursing undergraduation*, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.

ABSTRACT

The aim of this work consisted in the analysis of the implementation of supervised training of Nursing undergraduations programs from a view of their coordinators and training professors in Mato Grosso do Sul. This is a qualitative research that proceeds literature revision, documental analysis, field research, by using interviews and questionnaires. As analytical reference, an approach of politic cycle was adopted to turn possible one analysis in triangulation of training politic from macro social context which influenced its elaboration to the dimension of implementation, because for Stephen Ball (1992) those who implements the action are the actors that will perform the politic and under their perspectives will give body and soul to it. Results showed that researched nursing undergraduation programs searched for adjusting to orientations offered by National Curricular Directives to those undergraduate programs, that conceptions and aims of training are linked hardly to work world, which evidences the influence of world politic canary. By the other side, who answered to the research emphasize that one of the most important challenges on this theme focus on the necessity of training supervisor nurses acquire knowledge about their importance on formation of new professionals, on comprehension of every actors of this knowledge area (professor, student and nurse) in distinguishing between ST and practice class – when one and other occur among times and spaces. At the same time, it was evidenced in this research that one of the most important difficulties in ST implementation is related to the difficulty of approaching teaching-work from new demands brought by legislation and by not knowing its existence and content about to Supervised Training, inclusive those circumstances promoted resistance on behalf of allowable institutions that receive trainees. Research detached that ST politics were important to promote a conception of training that regarded nursing area in a coherent and consistent way, as well its organization and possibility of development of program student and egresses as an educative act, by the other side, it was verified that is necessary to promote knowledge about that establishment as for professors, as for students and allowable institucions for training. As who answered to the research detached, the course of development and accompanying of ST can not be conduced by purposes focused only on good willing, it must be improved according to legislation and dialoging the parameters that are relevant to the area as social actors read and re-reads their reality.

Keywords: Evaluation of education politics; Supervised Training; nursing teaching.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro I - Distribuição das IES por categorias	11
Quadro II - Vagas nos cursos de bacharelado em enfermagem presenciais na região centro-oeste do Brasil, distribuída por estados.....	11
Quadro III – Relação dos cursos de enfermagem de Mato Grosso do Sul.....	55
Quadro IV - Perfil do egresso apresentado pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem analisados em MS.....	68
Quadro V – Ementas das disciplinas de ECS do curso A.....	69
Quadro VI – Ementas da disciplina de ECS do curso B.....	69
Quadro VII – Ementas da disciplina de ECS do curso C.....	69
Quadro VIII - Características encontradas nas ementas das disciplinas de estágio dos cursos de graduação em enfermagem.....	70
Quadro IX – Regulamento de estágio curso A.....	72
Quadro X – Regulamento de estágio curso B.....	73
Quadro XI – Regulamento de estágio curso C.....	74
Quadro XII - Síntese das informações encontradas nos regulamentos de estágio.	75
Quadro XIII - Síntese das respostas entradas nos questionários dos professores..	82
Quadro XIV - Síntese das devolutivas das coordenadoras de curso.....	88
Figura 1- Contextos do processo da formulação das políticas (contexts of policy making)	46
Figura 2 – Padrão cíclico da investigação qualitativa	53

LISTA DE SIGLAS

ABEN - Associação Brasileira de Enfermagem
AGCS - Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços
CCA - Coordenadora do Curso A
CCB - Coordenadora do Curso B
CCC - Coordenadora do Curso C
CES - Câmara de Ensino Superior
CHTC - Carga Horária Total do Curso
CHT - Carga Horária Total
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COFEN - Conselho Federal de Enfermagem
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
DCNENF - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
FHC - Fernando Henrique Cardoso
ForGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
IES - Instituição de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OC- Organização Concedente
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
SUS - Sistema Único de Saúde
TCE - Termo de Compromisso de Estágio
UBS - Unidade Básica de Saúde
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF - United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI	06
1.1 Políticas educacionais a partir da década de 1990: condicionantes sócio-históricas	07
1.2 A formação profissional e o estágio curricular supervisionado na primeira década do século XXI	12
1.2.1 A centralidade do estágio curricular supervisionado na formação profissional	13
1.2.2 Contexto histórico das legislações sobre o estágio no Brasil.....	16
1.3 Políticas reguladoras de estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem no Brasil	20
1.3.1 Políticas de estágio curricular supervisionado em enfermagem: percursos iniciais	21
1.3.2 Políticas de estágio curricular supervisionado em enfermagem: das solicitações do processo de abertura democrática aos impactos contemporâneos na educação superior	23
CAPITULO II - CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS	30
2.1 Abordagem teórico-analítica: para compreender o ciclo de políticas	32
2.1.1 Avaliação e política: definição e campo	33
2.1.2 Avaliação política e avaliação de políticas	38
2.1.3 Avaliação de políticas públicas	40
2.1.4 O ciclo de políticas: fundamentos e orientações	44
2.2 Abordagem epistemológica e a construção do instrumento de pesquisa	50
2.2.1 A abordagem epistemológica: a pesquisa qualitativa na leitura do objeto	51
2.2.2 A escolha dos instrumentos de coleta de dados	53
2.2.3 Caracterização das instituições e sujeitos epistemológicos da pesquisa	54
2.2.3.1 Sobre o universo amostral das instituições pesquisadas	54

2.2.3.2 Sobre os critérios de seleção dos sujeitos	56
2.2.3.3 Descrição institucional e perfil dos entrevistados	57
2.2.4 Procedimentos de coleta de dados: eixos e encaminhamentos	59
2.2.5 Procedimentos de análise dos resultados	60
CAPÍTULO III - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM: DEVOLUTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
3.1 O Estágio Curricular Supervisionado e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Enfermagem	63
3.2 O Estágio Curricular Supervisionado nos Projetos Pedagógicos e Regulamentos de Estágio	67
3.2.1 O Estágio Curricular Supervisionado nos Projetos Pedagógicos	67
3.2.2 O Estágio Curricular Supervisionado nos regulamentos de estágio	71
3.3 O Estágio Curricular Supervisionado na Graduação em Enfermagem e a Lei 11.788/2008	77
3.4 Percepções a cerca do estágio curricular supervisionado: as devolutivas dos respondentes	79
CAPÍTULO IV - UMA LEITURA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO MATO GROSSO DO SUL	91
4.1 O Estágio Curricular Supervisionado na graduação em enfermagem no MS	93
4.2 A participação do enfermeiro do serviço na formação do estagiário	96
4.3 O perfil do egresso desejado nos cursos de enfermagem no MS	98
4.4 Ementas sobre o ECS nos Projetos pedagógicos de enfermagem: objetivos e conteúdos	102
4.5 As concepções sobre o ECS no estado de Mato Grosso do Sul: apontamentos	103
4.6 Percepções sobre a aproximação do ECS com o mundo do trabalho	104
4.7 Implicações das legislações sobre o ECS na fala dos respondentes	105
4.8 O ECS em enfermagem como elemento de recorrência: encaminhamentos...	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A – Roteiros de questões semiestruturadas para a entrevista	131

APÊNDICE B – Questionário autoaplicativo enviado aos professores de ECS..	132
APÊNDICE C – Carta de apresentação aos coordenadores de curso	134
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenadores de curso).....	135
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)....	136
ANEXO I - Autorização do Comitê de Ética de pesquisas com seres humanos ..	137

INTRODUÇÃO

O processo de formação inicial nos cursos de graduação respaldado nas práticas profissionais, a partir do estágio curricular supervisionado (ECS), tem se consolidado como significativo campo de investigação científica em distintas áreas do conhecimento, particularmente no campo da saúde (SAUPE, 1998; RODRIGUES, 2005).

À luz da análise das políticas de ECS no Brasil vale destacar que, não é possível a sua problematização se colocada à margem a contextualização e condicionantes sócio-históricas que, em maior ou menor medida, contribuíram para a tessitura do quadro atual na área de Enfermagem.

É de se notar, por exemplo, que, se por um lado o evento da reestruturação produtiva mundial solicitava a formação de mão de obra qualificada para o atendimento da demanda de mercado e defesa do ideário neoliberal, inclusive quanto à formação dos profissionais da saúde (RODRIGUES, 2005; MICHELOTTO, COELHO e ZAINKO, 2006); por outro lado; por conta das demandas da sociedade, da organização da comunidade acadêmica, órgãos representativos, etc; o Estado “[...] não pôde se desobrigar dos compromentimentos com as distintas forças sociais em confronto”, ou seja, as políticas públicas para o desenvolvimento e implementação do Estágio Curricular Supervisionado no Brasil, foram “[...] mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8).

É nesse contexto conflitivo que o estágio ganha destaque no processo de formação na educação superior, se tornando mais presente e dispendo de maior organização nas matrizes curriculares dos cursos, inicialmente após a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais

para diversas áreas de atuação e depois por conta da Lei n. 11.788/88, conhecida como “nova Lei de estágios”, ambas estabelecidas na primeira década do século XXI.

Em nível específico, a Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Enfermagem no Brasil – DCNENF (BRASIL, 2001), contribuiu para a consideração do ECS, como um dos elementos fundamentais na formação acadêmica por meio, dentre outros, do estabelecimento de sua carga horária e o momento em que deveria ser realizado.

Vale lembrar que o estágio sempre esteve presente no ensino de enfermagem, acompanhando o estudante desde o início de sua formação, entretanto, em muitos momentos, mesmo depois da aprovação das DCNENF, esse foi sendo realizado em forma de aulas práticas o que até hoje gera interpretações duais quanto ao seu âmbito, nesse campo de formação (MARRAN e LIMA, 2010).

Com o avanço da necessidade de profissionais preparados para o mundo do trabalho e a discussão sobre a especificidade do estágio quanto à proporcionar a aquisição dos conhecimentos exigidos e formação ética articulada aos parâmetros técnico científicos, previstos pelas orientações do Sistema Único de Saúde – SUS, desde 1988 tornou-se necessário o estabelecimento de uma legislação que acompanhasse a demanda, controlando o desenvolvimento das atividades de estágio com a perspectiva de garantir sua finalidade como componente pedagógico, evitando a exploração da mão de obra barata e uma formação superficial, dessa solicitação identificada foi criada a “nova Lei de estágios”, publicada em 2008.

Entendendo que uma política pública é considerada válida somente quando operacionalizada, ou seja, quando em seu processo de implementação é possível visualizar a ação de seus agentes implementadores que vivenciaram as dificuldades, os avanços e solicitações trazidas por ela gerando informações fundamentais para o quadro de avaliação de políticas identificadas. E, longe de desenvolver uma perspectiva minimalista de pesquisa, essa investigação estabelece como eixo de discussão a avaliação dos impactos que as políticas de ECS no Brasil, recortando-se as DCNENF (Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001) e a Lei n. 11.788/2008 (Dispõe sobre o estágio dos estudantes e dá outras providências), causaram em seu processo de implementação, isto é, como foram recebidas e ressignificadas pelos agentes implementadores, no âmbito da enfermagem.

Nesse sentido, o problema que orienta o desenvolvimento dessa pesquisa, elaborado em forma de indagação é: “O que as normas vigentes provocaram na implementação do estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem, a partir da visão de coordenadores de curso?” Dessa problemática central derivam-se: “ Que ressignificações ocorreram para a realidade institucional do curso, via projeto pedagógico e professores responsáveis pela área?”

Para responder a problemática central dessa pesquisa foi necessário uma considerável imersão no campo da avaliação das políticas educacionais que, como diz Mainardes (2006), no Brasil é relativamente novo, mas já se destaca pela sua relevância, principalmente quando se procura articular a percepção da realidade a partir de estudos científicos relacionando os problemas educacionais e as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. Santos e Azevedo (2009) chamam de estudos críticos a perspectiva que analisa as políticas implementadas, que denunciam suas fragilidades, incoerências teórico-práticas e avanços e alternativas acerca de novas orientações tendo em vista o aprimoramento da qualidade social desejada.

Esta pesquisa teve como objetivo geral: Analisar a implementação do estágio curricular supervisionado nos cursos de graduação em enfermagem a partir da visão de seus coordenadores e professores de estágio. Para o desenvolvimento do objetivo geral, foram desdobrados cinco objetivos específicos, a saber:

- contextualizar as políticas educacionais, solicitações e recorrências no campo do estágio curricular supervisionado na primeira década do século XXI;
- descrever o processo de introdução do estágio curricular nos cursos de graduação no Brasil, em especial, da enfermagem;
- compreender a dimensão das políticas de estágio curricular supervisionado a partir do quadro teórico da abordagem do ciclo de políticas;
- apreender a centralidade do estágio curricular supervisionado nos projetos pedagógicos de cursos de enfermagem de Mato Grosso do Sul e seus respectivos regulamentos de estágio, a partir do recorte selecionado;
- identificar as ressignificações e ações desenvolvidas pelos coordenadores de cursos de enfermagem e professores de estágio na implementação do estágio supervisionado nas instituições selecionadas.

Justifica-se o interesse por esse objeto de estudo, tendo em vista a atuação da pesquisadora como docente, membro da comissão de estágios supervisionados do curso de enfermagem e particularmente por ter atuado na Divisão de Estágios Curriculares da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Esta experiência permitiu a observação da relação entre a política de estágios nacionais com as dos cursos de graduação em enfermagem e seu processo de implementação, sobretudo por meio das reformulações dos projetos pedagógicos, pois independente do campo científico a importância do estágio aumenta frente às profundas transformações no mundo do trabalho e ao constante desenvolvimento científico e tecnológico, provocando o acirramento das discussões sobre o tema e instigando a universidade a repensar seu processo formador (SOUZA, 2009a).

Estabeleceu-se como recorte no campo empírico de abrangência da investigação, a realidade do estado de Mato Grosso do Sul, considerando a crescente expansão que os cursos de enfermagem tiveram no período pós-1995 (GALLEGUILLLOS, 2007; LOPES, 2011).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2011), atualmente, em Mato Grosso do Sul existem treze cursos presenciais de graduação em enfermagem distribuídos entre instituições públicas e privadas (com ou sem fins lucrativos), um universo amostral significativo, do qual selecionou-se um número representativo de cursos que estão em processo de implementação do ECS, como será observado no capítulo II, reservado para o desdobramento da orientação teórico-metodológica desse trabalho.

Toma-se como hipótese central, a seguinte aproximação: As políticas de ECS implementadas a partir de 2001 nos cursos superiores no Brasil, em especial no campo da enfermagem, não se mostraram efetivamente claras quanto a sua abrangência e finalidades, instaurando nas instituições de ensino superior distintas interpretações, assim como dificuldades para o atendimento completo às exigências feitas pelas legislações.

A exposição didática desse trabalho está organizada em 4 capítulos. No primeiro é abordado as questões voltadas para a contextualização das políticas educacionais e o ECS, destacando o processo de reestruturação produtiva e reforma do Estado e discute-se as políticas de ECS, com ênfase da sua presença na formação do enfermeiro.

O segundo capítulo destina-se ao detalhamento passo a passo do rigor epistemológico empregado no tratamento do objeto, procurando-se delinear os aspectos teórico-metodológicos construídos, com delimitação da pesquisa sobre avaliação de políticas públicas

como pano de fundo para a compreensão da abordagem do ciclo de políticas, adotado como referencial analítico, seguido da descrição das instituições e perfil dos sujeitos respondentes.

O terceiro capítulo apresenta os resultados encontrados: correspondência das políticas de ECS, os projetos pedagógicos dos cursos de enfermagem e respectivos regulamentos no Estado do Mato Grosso do Sul e as leituras e ressignificações sobre as normas vigentes no processo de sua implementação, à luz do olhar de coordenadores de curso e professores de ECS.

No quarto e último capítulo discutem-se os resultados encontrados correlacionados com a literatura da área.

E, nas considerações finais são desdobrados encaminhamentos, tecendo-se pontuações sobre a centralidade do estágio para os cursos de graduação em enfermagem no estado de Mato Grosso do Sul.

Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir com futuros estudos sobre o ECS na graduação, destacando a formação do enfermeiro e reflexões recorrentes sobre a política de implementação de estágio no estado de Mato Grosso do Sul, com isso, provocar o debate instigando a exploração de temas que estarão em todo o processo de formação do enfermeiro e de outras profissões. Tal abertura favorece o desenvolvimento de uma nova práxis sobre as dimensões que o mundo do trabalho poderá solicitar na contemporaneidade, bem como, as exigências ou rearranjos quanto ao ECS promovendo em seus atores sociais a conscientização sobre o processo de autoria das políticas educacionais.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

O início do século XXI é marcado por significativas mudanças no campo das políticas educacionais, particularmente nas discussões e regulamentações no âmbito do ECS nos cursos de graduação, alcançando considerável reestruturação na formação profissional com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais e da “nova Lei de estágios”. O conjunto desse novo quadro, embora condicionado pelo processo de reestruturação produtiva e reforma do Estado capitalista, também foi mediatizado pelas tensões sociais e aspirações da comunidade acadêmica quanto à tipologia de trabalhador a ser formado.

Utilizou-se como referencial de discussão, sobre essa dimensão, as contribuições de Amantéa (2004); Backes (2000); Barreyro e Rothen (2008); Buriolla (2009); Camargo (2009); Catani, Oliveira e Dourado (2001); Costa e Germano (2007); Cunha (2003, 2004); Dourado (2002); Dourado, Catani e Oliveira (2003); Ferretti e Silva Júnior (2000); Fogaça (1999); Fonseca (2007); Frigotto e Ciavatta (2003); Higarashi e Nale (2006); Krawczyk (2008); Kuenzer (2001); Lima (2007a), Lima (2010a, 2010b, 2011a, 2011b); Oliveira (2000); Oliveira (1999); Ramão (2008); Renovato *et al.* (2009); Rothen (2004); Santos (2004); Segnini (2000); Silva Junior (2002); Siqueira e Neves (2006); Sobottka (2006); Souza (2009a); Sguissard (2008); Severino (2008); Teixeira *et al.* (2006); Xavier e Deitos (2006), dentre outros.

A leitura de um objeto de estudo não se restringe ao olhar imediato sobre o seu arranjo atual, como se tivesse em si, respostas auto-explicativas na relação causa-efeito, ao contrário,

solicita da pesquisadora contínua recorrência aos condicionantes sócio-históricos que contribuíram para o seu surgimento ou novo arranjo entre rupturas, permanências ou superações, assim, o desenvolvimento desse capítulo centrar-se-á na análise das políticas educacionais e os seus impactos quanto ao ECS recortando-se para efeitos de nosso objeto de estudos a graduação em enfermagem.

Esse encaminhamento solicitou que organizássemos esse capítulo em três seções articuladas, a saber: políticas educacionais a partir da década de 1990: condicionantes sócio-históricos; impactos da reestruturação produtiva na formação profissional: um olhar sobre o estágio curricular supervisionado e políticas reguladoras de estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem no Brasil. Lembrando que, de acordo com a abordagem do ciclo de políticas, referencial analítico adotado e apresentado no capítulo II, estão diretamente relacionados ao núcleo duro dos estudos: contexto da influencia , contexto da produção de texto e contexto da prática.

1.1 Políticas educacionais a partir da década de 1990: condicionantes sócio-históricos

O contexto atual das políticas educacionais no Brasil pode ser compreendido a partir de pelo menos dois eixos articulados, o primeiro por meio do rearranjo modos de produção do capitalismo, marcado pelo processo de globalização e intensificação das discussões sobre as políticas públicas da educação e seu papel estratégico na preparação das populações para o novo arranjo econômico, particularmente na década de 1990 no caso brasileiro. (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2003; LIMA, 2011b).

O segundo eixo mobilizado pelas tensões e solicitações advindos de distintos agrupamentos sociais, compreendendo que as políticas públicas e, nesse caso, as educacionais “[...] não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8) e para ter validade entre elaboração e implementação, isto é, para ser viável de fato, deve derivar-se de uma rede de relações (ROTHEN, 2004; BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Na década de 1990 dentre outros eventos, em consonância com a agenda neoliberal, ocorre a reforma do Estado, seguida pela reforma do sistema educativo no Brasil e sua prospecção em nível de elevar as condições de acesso, aprimorar a qualidade da educação como um todo e fomentar a engenharia da competitividade científica e tecnológica como esteio do desenvolvimento econômico do país no processo de globalização estabelecer um processo

de monitoramento e avaliação permanentes para o alcance do referencial pretendido pela internacionalização do capital (LIMA, 2011a).

Esse ideário dos países dominantes diretamente ou por meio das agências multilaterais com seus inúmeros programas de assistência, indutores de políticas e “fazer” ideológicos e instrumentais passa a ser incorporado nas políticas públicas dos demais países (RAMÃO, 2008; XAVIER e DEITOS, 2006).

Siqueira e Neves (2006) afirmam que para a adequação dos futuros profissionais que atendam as necessidades do capitalismo e seu funcionamento dois ingredientes são indispensáveis: o incremento de sua capacitação técnica visando aumentar a produtividade e a competitividade, e uma nova capacitação com o objetivo de instaurar uma nova cultura única com base na conciliação de classes, visando “humanizar” as relações.

O ponto de partida para a inserção do Brasil nessa nova lógica foi inaugurado a partir da aprovação da Constituição Federal em 1988 que incorporou as demandas sociais, resultado das mobilizações pela democratização da educação e da descentralização financeira e decisória (KRAWCZYK, 2008), sem deixar de contemplar as demandas da reestruturação produtiva, calcadas no neoliberalismo e que já haviam sido introduzidas nos países latinoamericanos vizinhos.

Em 1990 por ocasião da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien na Tailândia, foi apresentada uma “visão para o decênio de 1990” que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para aquela década que estava começando, financiada pelas agências multilaterais como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003) e propunha “maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo” (OLIVEIRA, 1999. p. 73).

A partir da referida Conferência, o Brasil estabelece o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que se configurou para Silva Junior (2002) como a expressão brasileira de adesão ao movimento mundial orquestrado pela UNESCO/ Banco Mundial e assumido como referência para as políticas públicas de educação, resultando em reformas que atingiram todos os níveis e modalidades de ensino.

As orientações do Banco Mundial para as políticas educacionais induziram e induzem as reformas de acordo com o ideário capitalista, onde a visão de racionalização do campo educativo acompanhava/acompanham a lógica da economia e isto não tem a ver (em si) com a semântica discursiva do bem comum da totalidade social, mas com o recorte do bem comum

parcelizado, isto é, voltados para o interesse do capital transnacional, portanto, ser fragilizado o olhar que tenciona enxergar a organização e disposição das políticas públicas da educação isentas da leitura do contraditório (DOURADO, 2002).

Na mesma direção, Krawczyk (2008) complementa que no ideário da reforma educacional acontecida no Brasil, buscou-se consolidar as diretrizes internacionais na constituição de uma nova forma de gestão da educação, segundo o modelo da ‘revolução da administração gerenciada’, da qual a escola no Brasil não estaria isenta.

Esse entendimento estende-se para a reforma da educação que se consubstanciou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e estabelecia uma nova organização e gestão do sistema educacional, nesse caso era necessário a reformatação ou “reorientação” do currículo da educação nacional em seus distintos níveis e modalidades ao novo contexto econômico e social, conforme afirmam Krawczyk (2008) e Camargo (2009).

Ramão (2008) e Oliveira (2000), alerta que a LDB/96 é aprovada com várias mudanças feitas pelo executivo, antecipando a tramitação da Lei e decretando-a através de medida provisória. Entre as mudanças está o papel do Conselho Nacional de Educação como um organismo sem os poderes e a composição necessária para normatizar a educação nacional independente do poder executivo.

A discussão curricular ganhou centralidade no processo de reforma educacional no Brasil, destacando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e diretrizes curriculares, sempre em articulação com a reforma da educacional onde se enfatiza o ideário da flexibilidade escolar curricular e a sintonia com o novo estilo de vida e a empregabilidade. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001)

Quanto aos parâmetros curriculares nacionais patamarizados na flexibilização e a ênfase aos conteúdos considerados necessários ao mundo do trabalho, conteúdos básicos para atividades práticas produtivas (FOGAÇA, 1999), vale dizer que o Brasil não somente acompanhava o movimento e o “sucesso” das conquistas da realidade dos países desenvolvidos, mas estabelecia os fundamentos para a sua transposição para a realidade brasileira, a exemplo do que já haviam feito os países latinoamericanos vizinhos. Consequentemente, pela efervescência política e econômica e legitimação de discursos quanto ao desenvolvimento científico e tecnológico, os PCNs advogavam uma educação coerente com o processo de acumulação mundial, visto que há exigência de novas tipologias de produção e de mão de obra qualificada e desta última que os trabalhadores se mostrem mais

“[...] criativos e versáteis, capazes de entender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe e para utilizar diferentes tecnologias e linguagens.” (BRASIL, 1998, p.27).

As regulamentações de dispositivos relacionados ao ensino superior continuam, mesmo depois da aprovação da LDB/96, demonstrando que a política de educação superior não se restringe as exigências de regulamentação formal desta, mas consagra uma posição adequada das consignias da visão neoliberal, o que é possível observar no decreto n. 2.306/97 que abrange as formas de organização das entidades mantenedoras privadas da educação superior, entre elas as entidades com fins lucrativos (SEVERINO, 2008).

Sguissardi (2008) ressalta que, enquanto essa discussão é um ponto polêmico posto na Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), uma vez que propunha a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais, o Brasil se adianta e estabelece uma norma única no mundo jurídico educacional, no artigo sétimo do decreto n. 2.306/97 regulamentando com clareza essas instituições, não somente no sentido de sua legitimação, mas no âmbito de promoção de condições para o seu expansionismo.

A partir desse decreto as Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam se organizar de diferentes formas: universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades, desvinculando ensino, pesquisa e extensão, a exemplo do que faziam “as nações desenvolvidas economicamente”. Sobre esse olhar, Dourado (2002) observa que a reforma do Estado de FHC e suas consequências às políticas de educação superior rompe-se com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através de ações deliberadas em prol de um crescente processo expansionista, orientado por políticas indutoras de diversificação e diferenciação institucional focando o aligeiramento da formação para retroalimentação do mundo do trabalho.

Nesse período foi marcante a expansão da educação superior, principalmente, através das instituições privadas onde o número de alunos matriculados nos seus cursos noturnos praticamente dobrou (CUNHA, 2003), o número de universidades públicas não cresceu, mas as privadas aumentou de 63 para 84 de 1995 a 2002 e os centros universitários de zero para 77, sendo 74 pertencentes a iniciativa privada (CUNHA, 2004). Ao final do governo, o número de estudantes que ingressavam em IES públicas somava 320.354, já nas IES privadas somava 1.090.854 (BRASIL, 2002).

O censo da educação superior informa que em 2002 existiam no Brasil 1.442 IES privadas e em 2009 aumentam para 2.069, enquanto as IES públicas que somavam 195 em 2002, em 2009 somam 245. Dessa forma em 2009 o Brasil contava com 2.314 IES, dessas 35 são Institutos Federais ou CEFET, as demais estão distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro I - Distribuição das IES por categorias

IES	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Total
Pública	100	7	103	210
Privada	86	120	1863	2069
Total	186	127	1966	2279

Fonte: Censo da educação superior 2009.

Em 2009 o curso de graduação em enfermagem é o quinto em número de matrículas em cursos de ensino superior com 235.804 matriculados, enquanto em 2005 eram 153.359. Em 2011 na região centro-oeste do Brasil foi oferecido um total de 11.663 vagas nos cursos de bacharelado em enfermagem presenciais, distribuídos conforme quadro a seguir:

Quadro II - Vagas nos cursos de bacharelado em enfermagem presenciais na região centro-oeste do Brasil, distribuída por estados

IES	MS	MT	GO	DF	TOTAL
Pública	180	340	350	226	1.096
Privada	1.390	1.870	4.012	3.295	10.567

Fonte: <http://emec.mec.gov.br> Acesso: 31/08/2011

Observa-se novamente a prevalências das IES privadas na oferta de vagas de educação superior no Brasil. O aumento de instituições privadas é o início do processo de empresariamento da educação superior, mesmo que com a aparência da democratização do acesso para esse nível de ensino (LIMA, 2007a).

Vale destacar, que esse processo expansão inclui a graduação em enfermagem que, além disso, é impulsionada pela ampliação de oportunidades no mundo do trabalho, geradas pelas novas políticas de saúde estabelecidas após a criação do Sistema Único de Saúde, como o Programa Saúde da Família, criado em 1994, (a partir de 2006, chamado de Estratégia Saúde as Família) que tem como exigência a presença do enfermeiro na coordenação de cada equipe que compõe esse programa. Para deixar claro sua importância, somente a cidade de Dourados-MS, com cerca de 180.000 habitantes, tem atualmente 42 equipes implantadas, no Brasil até abril de 2011 eram 31.900 equipes (DEPARTAMENTO DA ATENÇÃO BÁSICA, 2011).

Retomando as reformas educacionais, a educação superior busca implementar uma nova política, associando flexibilidade, competitividade e avaliação, que vem se impondo no ritmo da agenda neoliberal de acordo com a tendência de mercantilização dos serviços

educacionais e a privatização da educação superior com a justificativa de atender as demandas sociais, assim como as do mercado (SEVERINO, 2008).

A flexibilização tem a intenção de trazer para as IES a ideia de que na elaboração ou reestruturação de seus currículos, além de suas peculiaridades devam se preocupar com as demandas do mundo do trabalho, pois é fundamental ter consciência de qual a visão de mundo e de trabalho pretender desenvolver nos alunos (CAMARGO, 2009). Esse olhar não passaria despercebido pelas solicitações sociais, nem tão pouco contemplado em sua totalidade, visto que situado num processo de acordos de diversos interesses.

1.2 A formação profissional e o estágio curricular supervisionado na primeira década do século XXI

Se por um lado admitimos que, conforme Segnini (2000) denuncia, a educação e a formação profissional são fundamentais para o momento que vive o capitalismo, por serem capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas minimizando os efeitos do desemprego e com essa expectativa o próprio Banco Mundial traz em suas diretrizes que a educação profissional deve estreitar seus vínculos com as atividades econômicas visando o alinhamento entre o perfil profissional e as necessidades do mercado (FONSECA, 2007), por outro lado, não se pode ignorar o fato de que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigem uma relação íntima com a formação profissional, visto que é por meio das instituições educacionais que se desenvolvem as inovações tecnológicas, a reorganização do trabalho e preparadoras de um novo tipo de homem adaptável ao novo modelo de desenvolvimento do capitalismo mundial (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000).

Nessa diretriz destaca-se que “Ciência e trabalho, estabelecendo novas formas de relação, passam a exigir um intelectual de novo tipo [...] capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente.” (KUENZER, 2001, p. 36), sob o risco de redução do homem em movimento a uma unidimensionalidade de seu processo formativo.

Nesse sentido, Gondim (2002) defende a necessidade de estabelecer mais diálogo entre os setores da universidade, para discutir não só o respeito da responsabilidade institucional na educação para o trabalho, como também seus limites, a fim de não deixar de lado sua missão histórica em decorrência do novo modelo econômico mundial. Embora seja possível a leituras das induções neoliberais há que se desenvolver a força de trabalho no

sentido da possibilidade de seu despertar de consciência quer por ocasião da formação inicial na universidade ou nos processos formativos via estágios curriculares que contribuam para esse fim.

Há que se pensar os condicionantes do mundo do trabalho e não meramente do mercado e das relações verticais que os transversaliza. Dessa forma, o ECS que, embora em algumas situações seja reduzido ao âmbito pragmático ou emprego instrumental dos conhecimentos adquiridos em instituições educacionais de formação profissional, tem sempre a possibilidade de constituir-se como elemento de reflexão sobre os processos formativos por meio da utilização de perspectivas interventivas adotadas pelo docente, conforme sustenta Gomes (2001), daí a sua eleição como nosso objeto de estudo e inquietude nessa dissertação de mestrado no crivo da ação-reflexão-ação.

1.2.1 A centralidade do estágio curricular supervisionado na formação profissional

Nesse contexto o ECS apresenta-se como instrumento integrador entre as instituições de ensino e o campo de trabalho no ensino superior, a despeito das incursões neoliberais na diretividade de seu papel. Com isso, Souza (2009a) destaca que a importância do estágio aumenta frente às profundas transformações no mundo do trabalho e ao constante desenvolvimento científico e tecnológico, provocando o acirramento das discussões sobre o tema e instigando a universidade a repensar seu processo formador.

No Brasil a temática sobre a política de ECS ganha considerável relevância a partir do movimento de reestruturação produtiva mundial e as solicitações identitárias do novo trabalhador no contexto do modo de produção capitalista de cunho neoliberal. Particularmente, a primeira década do século XXI imprimirá uma roteirização de políticas públicas de estágio com referências específicas para o ensino superior, conforme discorrido ao longo desse texto.

E, é nessa perspectiva que nota-se a presença do estágio em quase todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os mais variados cursos, garantindo uma porcentagem significativa da carga horária total, como é o caso das graduações da área da saúde, pois além das horas teóricas e práticas é previsto que 20% da carga horária sejam destinadas ao ECS (BRASIL, 2001). Assim como, as licenciaturas que tem a carga horária do estágio obrigatório aumentada de 300 para 400 horas (RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002).

Vale lembrar que a Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998 trata o estágio como um meio de comunicação e cooperação entre o ensino superior e o mundo do trabalho, com uma orientação de diretividade instrumental, pressupõe que as instituições formadoras devem proporcionar ao estudante diversas experiências no ambiente de trabalho respondendo às solicitações do mercado. O relatório desta conferência evidencia a preocupação em aproximar cada vez mais a educação das exigências no novo contexto mundial, o que fica explícito no seu artigo sétimo¹.

Como vimos, desde a década de 1990, as políticas públicas de educação vem sendo repensadas por conta dos novos processos de acumulação do capital, nesse ínterim, o ensino superior têm colocado a discussão e os encaminhamentos sobre o ECS na pauta do dia, a exemplo da reestruturação dos perfis profissionais delineados por universidades de países capitalistas desenvolvidos, tendo como agente indutor a lógica de mercado.

Por outro lado, se tem a centralidade do ECS na formação profissional do estudante que lhe confere maior domínio em determinada área de atuação, descortinando-se os saberes e fazeres necessários à instrumentalização do *modus laboral* pertinente, como defendem muitos estudiosos, dentre eles, Souza (2009a). Para essa autora o estágio, por ser um componente do projeto pedagógico de um curso, reúne os aspectos da formação acadêmico profissional com características singulares no processo de aprendizagem no crivo da articulação e indissociabilidade entre teoria e prática, promove a interlocução entre ensinar e aprender, assim como, a interação entre Universidade, organizações e sociedade, conseqüentemente, o ECS é um componente curricular relevante na promoção e aproximação da academia com o ambiente “extramuros”, o mundo além da dimensão teórica, entre o processo educativo e a atuação profissional.

¹ **Artigo 7.** Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e previsão das necessidades da sociedade: a) *dever-se-ia reforçar e renovar-se os vínculos entre o ensino superior, o mundo do trabalho e outros setores da sociedade;* b) *esses vínculos podem ser reforçados através da combinação entre estudo e trabalho, entre intercâmbios e cooperação do pessoal do mundo do trabalho com as instituições de ensino superior, revendo constantemente suas práticas para a melhora das práticas profissionais; ou seja, não temer acompanhar o novo, mas numa espécie de ajuda mútua, propiciar o sistema de cooperação permanente;* c) *devem as instituições de ensino superior considerar as tendências que ocorrem no mundo do trabalho e nos setores científicos, tecnológicos e econômico objetivando melhorar sua qualidade como fonte permanente de formação, aperfeiçoamento e reciclagem profissional, satisfazendo as demandas no âmbito do trabalho do ensino superior ao mesmo tempo que ao mundo do trabalho, contribuindo para o surgimento de mais e melhores empregos (não sendo esse seu único fim em si);* d) *a educação superior deve oferecer aos estudantes a possibilidade de desenvolver plenamente suas próprias capacidades, promovendo uma participação ativa, permitindo-lhes aprender a empreender e fomentando-lhes o espírito de iniciativa para que, numa sociedade democrática, promovam as mudanças que propiciarão a igualdade e a justiça.* (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998)

A compreensão do ECS como um período dedicado a um processo de ensino e de aprendizagem converte-se no reconhecimento de que, embora a formação oferecida em sala de aula seja fundamental, sozinha, não é suficiente para preparar os acadêmicos para o exercício de seu ofício. Faz-se, indispensável, a inserção do estudante na realidade do cotidiano de sua futura profissão (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). E, ainda, Pimenta (2010) observa que a atividade teórica torna possível o conhecimento da realidade e as possíveis atividades para sua transformação, de forma unificada, mas para que a transformação ocorra, de fato, é necessário atuar de forma prática, integrando os primeiros conhecimentos às situações reais².

Desta forma é possível observar que há uma unanimidade sobre a importância e contribuições do ECS na formação do estudante, entretanto, há que se observar também que as transformações no mundo do trabalho, bem como as ideologias respectivas induzem as políticas educacionais e projetam as tipologias solicitadas de homem de acordo com sua teoria social.

Nesse contexto entende-se que o campo do trabalho e a academia tendem a estreitar cada vez mais seus laços, para assim, formar um profissional cada vez mais preparado, inclusive para problematizar os desvios e propósitos no processo de formação do estudante e como as IES tratam esta pauta em seu cotidiano.

Para evidenciar o quão significativos são os impactos da reestruturação produtiva na formação profissional e a preocupação com a preservação do ECS como componente pedagógico indispensável se faz necessário realizar um breve contexto histórico das legislações sobre o estágio no Brasil que será apresentado a seguir.

² Contribui com esta orientação o pensamento de Lima (2010b) que sustenta que a ação do profissional em formação, isto é, em seu processo inicial, é um meio de analisar, não somente o quanto ainda, como sujeitos em construção precisamos melhorar no aprofundamento do campo de conhecimento escolhido, mas um dos caminhos para reavaliarmos nosso compromisso com esta opção, por isto o estágio curricular como espaço privilegiado da formação, não sendo o menos ou o mais importante, deve se dar de forma intencional, planejada e capaz de provocar leituras diversas das determinações dispostas pelas estruturas socioeconômicas. Assim, na reflexão de sua prática aprendiz ou profissional em construção deve questionar-se sempre: sua formação, sua interlocução com demais atores sociais, sua contribuição para o desenvolvimento de discussões e encaminhamentos de soluções no seu campo de conhecimento, seu posicionamento frente às grandes problemáticas sociais que interferem nas políticas educacionais do país, bem como da questão da carreira que pretende dar consecução. Quando tomamos a formação profissional como objeto de discussão, não estamos situando somente o quanto ele deverá ser mais útil para a sociedade ou o quanto a mais ele deverá estar preparado, mas também estamos resgatando sua historicidade enquanto ator social, enquanto cidadão e os níveis de valorização que se lhe encaminham por conta de sua realidade salarial.

1.2.2 Contexto histórico das legislações sobre o estágio no Brasil

Desde o Brasil Colônia até meados de 1940, a vinculação entre educação e trabalho é um tema no mínimo marginalizado, uma vez que, nesse caso, a educação assumiu um caráter intelectual e humanista a serviço e disposição da classe hegemônica. A partir daquela última década inicia-se um processo de aproximação entre educação e trabalho, bem como se corporifica a discussão e a implementação do estágio enquanto prática profissional de aprendizagem, dado que os processos de produção, inaugurados pela fase urbano-industrial o exigiam, mas como ainda de forma incipiente, não havia qualquer legislação para respaldar o seu funcionamento. Somente na década de 1970 surge a primeira legislação sobre estágio que efetivamente promove a aproximação entre campo de atuação profissional e a educação (SOUZA, 2009a).

Veja-se que na referida década, na Lei n. 6.494 de 1977 (BRASIL, 1977), caracterizada como a primeira legislação no Brasil que trata do estágio, é considerado estagiário o aluno regularmente matriculado e que esteja comprovadamente freqüentando os cursos. E, para que o estágio *curricular* se firme é necessário que haja entre a IES e a Organização Concedente, um documento denominado “Termo de Compromisso de Estágio”. Vale lembrar que esta exigência não se faz aos estágios *extracurriculares*, e ainda, deixa claro que os estágios em forma de ação comunitária estão isentos desse termo.

Conforme Decreto n. 87.497/82 (BRASIL, 1982), em seu Artigo 2º, a aprendizagem decorrente do estágio deve ser efetivada a partir da inserção e participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sob responsabilidade e coordenação da unidade de ensino.

A Lei n.8.859 de 1994 (BRASIL, 1994), que vem complementar a Lei de 1977, reconhece que as atividades de estágio só podem acontecer em locais que tenham condições de proporcionar experiências práticas na linha de formação do estagiário, destacando que o estágio precisa ser planejado, executado, acompanhado e avaliado conforme o direcionamento curricular.

Dois anos depois, o Decreto n. 2.080/96 (BRASIL, 1996) dispõe que a instituição de ensino ou à organização concedente de estágio deverá providenciar o seguro de acidentes pessoais ao estagiário, pois, caso ocorra danos físicos inesperados esse aluno passa a ter o mínimo de amparo para se reestabelecer e voltar as suas atividades, pois, vale lembrar que estagio não é emprego, então o estudante não tem nenhum direito trabalhista garantido.

Quando as instituições de ensino não cumprem as formalidades necessárias à

regulamentação do estágio, tal ato é caracterizado como intermediação de mão de obra, distorcendo a sua finalidade e incorrendo-se em fraude aos direitos trabalhistas. E, a ocorrência cotidiana desta situação levou o Ministério do Trabalho a efetuar a Notificação Recomendatória n. 741/2002 (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2002) direcionada ao Conselho de Reitores para que esse oriente as instituições de ensino quanto ao cumprimento das legislações de estágio e, ainda ressalta os objetivos do estágio e a necessidade do termo de compromisso.

Diante desse cenário aonde distintas contribuições normativas vieram complementar a Lei n. 6.494/77 (BRASIL, 1977), notou-se em seu conjunto a fragilidade da legislação de estágio no Brasil, ao mesmo tempo em que aumentavam as solicitações sobre a necessidade de se elaborar uma nova legislação que fosse capaz de prever e promover mecanismos para evitar as situações em que o estagiário fosse visto com mão de obra barata. Isto seria materializado na primeira década do século XXI.

Após a recomendação feita pelo Ministério do Trabalho e as imposições das agências internacionais no contexto da reestruturação produtiva sobre as políticas educacionais no Brasil, as IES despertam para a necessidade de se repensar o estágio e em 2002 o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD promove o I Encontro Nacional de Estágio, seguidos por mais 2 encontros nos anos seguintes e, um dos aspectos centrais na discussão refere-se à articulação teoria e prática superando as dicotomias entre elas.

Nos documentos oriundos desse encontro, a Comissão Nacional de Estágio do ForGRAD em 2004 aponta o estágio como “estratégia para o questionamento, reavaliação e reestruturação curricular na medida em que oportuniza a relação teoria e prática. Assim, o estágio precisa estar integrado ao currículo do curso e acontecer”. Nos relatórios aprovados no ForGRAD em 2004, nota-se uma grande preocupação com o estágio extracurricular, com a supervisão de estágio e com o plano de atividades no termo de compromisso.

O estágio extracurricular tem sido instrumento generalizado de fraudes aos direitos trabalhistas e educacionais o que preocupa as instituições, porque, além disto, prejudica o desempenho do acadêmico ao desenvolver atividades que não estão relacionadas a futura profissão e diminui seu tempo dedicado aos estudos, daí encampa-se empenhos e discussões posteriores sobre o papel dos estágios curriculares, extracurriculares e a solicitação de uma maior compreensão e orientação normativa sobre seus âmbitos.

O ForGRAD de 2004 chamava a atenção para a importância do estágio configurar-se como determinante instrumento da formação profissional do acadêmico e isso só acontece com acompanhamentos mediante supervisões, ao fazer a articulação formação inicial e inserção social do profissional. A esse respeito Amantéa (2004) defendia que a supervisão de estágio deve promover a coerência entre a teoria e a prática na trilogia ação-reflexão-ação, levando o estagiário a construção de conhecimentos, habilidades e valores em articulação com a realidade e com a equipe de trabalho.

O referido Fórum entendeu que por conta do quadro e solicitações levantadas por todas as vozes comprometidas com a formação profissional de acadêmicos e outras representações educacionais que tais condições não poderiam prescindir da assinatura de termos de compromisso quando do exercício do estágio. Nesse sentido o termo de compromisso foi entendido como o documento que define todas as atividades que serão realizadas pelo estagiário, assim como, a carga horária que será cumprida e todos os deveres e direitos dos envolvidos nesse processo: instituição de ensino, organização concedente do estágio e estudante.

Devido a precariedade de legislações que norteavam o estágio, a Comissão Nacional de Estágios do ForGRAD (2004) elaborou um documento estabelecendo alguns direcionamentos às IES, esses direcionamentos fariam parte das reivindicações para que fossem contempladas na nova legislação que estava sendo discutida no legislativo, alguns dos direcionamentos, são apresentados a seguir:

I- Que a carga horária máxima dos contratos de estágio não obrigatório, chamados de extracurricular pela Lei de 1977, realizado concomitantemente com o período de aulas, seja fixada em 30 (trinta) horas semanais e não superior a (6) seis horas diárias, por aluno. Tal jornada deve ser compatível com o horário escolar. Podendo ser admitido o máximo de 40 horas semanais, desde que o estágio seja realizado fora do período letivo.

II- Desenvolver e implementar políticas e ações acadêmicas, administrativas e pedagógicas de incentivo à realização e à gestão de estágios.

Não valorizar o estágio como estratégia pedagógica no interior da IES pode acarretar lacunas no processo de aprendizagem, no qual o estudante se encontra, contribuindo para a desvalorização da educação superior e para a queda de qualidade na formação profissional (SOUZA, 2009a). O ForGRAD foi fundamental para que as instituições de ensino fossem

ouvidas no processo de elaboração da nova legislação, pois como afirma Sobottka (2006. p.88):

Na esfera pública do mundo da vida se articula a sociedade civil, da qual fazem parte os movimentos sociais e as ONGs e outras tantas formas de reprodução cultural, para conquistar direitos sociais de cidadania. Esse é o genuíno espaço da Política, onde os cidadãos, idealmente superando diferenças que causem constrangimento, definem de forma aberta, direta e participativa, os destinos de sua vida em sociedade. Estas definições alimentam a atividade parlamentar e o cotidiano da administração pública.

Como observado até aqui somente a partir da década de 1970 que a regulamentação do ECS no Brasil começou a tomar forma, daí esta passa ser uma questão recorrente até o final da primeira década do século XXI que certamente ganhou novos contornos, entretanto, não isentos de interpretações distintas e operacionalizações parcimoniosas.

Nesta direção vale lembrar que em 25 de setembro de 2008 entrou em vigor a Lei 11.788 (BRASIL, 2008) que dispõe sobre o estágio de estudantes. Nessa Lei muitas das reivindicações feitas pela academia através do ForGRAD foram contempladas consideradas e reconhecidas como elementos indissociáveis do processo de formação profissional inicial ou continuada, dentre elas destacam-se a inclusão do plano de atividades no termo de compromisso; a carga horária máxima de estágios semanais; a inclusão tanto do estágio obrigatório como do não obrigatório no projeto pedagógico dos cursos; a supervisão do estagiário pela organização concedente e pela IES, independente da modalidade de estágios.

Essa legislação destaca a observância da obrigatoriedade do pagamento de bolsa para os estágios não obrigatórios, no entanto a reivindicação de que fosse de, pelo menos, 80% do valor do salário mínimo não fora contemplada, tendo em vista as resistências quanto aos interesses difusos, dentre eles o da classe patronal. Essa nova legislação em vigor, busca a garantia do estágio como integrante do processo educativo e do projeto pedagógico do curso, bem como almeja reconhecer o estágio como um vínculo educativo-profissionalizante, supervisionado e desenvolvido como parte do projeto pedagógico dos cursos.

Sabemos que ainda são necessárias profundas discussões sobre a aproximação entre trabalho e educação, entre a promoção de experiências de aprendizagens por meio de leis de estágio, de políticas públicas que garantam a efetivação de direitos do profissional em formação em todas as áreas de conhecimento, ou seja, desde os cursos profissionais mais elementares, incluindo também a preocupação com a inserção da educação básica, como no caso dos cursos de graduação do ensino superior, entretanto, é necessário também reconhecer que o campo de discussão sobre o assunto vem sendo contemplado por distintos estudiosos

como Amantea (2004); Backes (2000); Souza (2009a) e Santos (2004) dentre outros e com isso avançado em nível de subsídios para o encaminhamento desse objeto.

Particularmente no caso dos cursos de graduação em enfermagem o estágio é o “[...] lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade[...]” (BURIOLLA, 2009, p.13) e, acrescentamos, do amadurecimento do *savoir-faire* (saber-fazer) necessário para a autonomia interventiva do ator social que optou por determinada área do conhecimento científico.

Santos (2004) afirma que para entender a prática enquanto práxis é necessário assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Necessariamente a área de formação de um indivíduo não pode caracterizar-se por uma instrumentalização mecanicista de um trabalho produtivo para a execução, que marginaliza as contribuições epistemológicas historicamente situadas e perpetua a dicotomia entre trabalho material e imaterial.

Diante desse contexto, uma pergunta nos incomoda: Como a legislação atual sobre estágio contribui com a efetivação da formação de qualidade do profissional? Essa, dentre outras questões, será respondida a partir da pesquisa de campo e apresentada nos capítulos que tratarão dos resultados e discussões.

Entretanto, nessa direção, a partir da próxima seção, serão discutidas as políticas reguladoras de ECS na graduação em enfermagem no Brasil e que maneira suas especificações e ênfases contribuíram para um arranjo distinto para essa área de atuação.

1.3 Políticas reguladoras de estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem no Brasil

A primeira Escola de Enfermagem a utilizar o ensino sistematizado no Brasil foi a Escola das Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, atual Escola de Enfermagem Anna Nery que no currículo de 1923, o primeiro instituído para o ensino de enfermagem, adotava aulas teóricas e práticas, além disto, as alunas eram obrigadas a realizarem oito horas diárias de trabalho no hospital geral do Departamento Nacional de Saúde Pública, contabilizando 48 horas semanais (COSTA; GERMANO, 2007).

Os cursos que surgiram posteriormente seguiram esse padrão. Observa-se que, muitas vezes, essas atividades desenvolvidas no hospital tornavam-se mão de obra barata, fato

considerado desfavorável à aprendizagem pelas instituições de ensino, mas suportado devido à necessidade de garantia do ensino prático (TEIXEIRA *et al.*, 2006, RENOVATO *et al.*, 2009). Mesmo nas décadas posteriores o ECS seria objeto de inúmeras recorrências em nível de entendimento e solicitações.

Essa assertiva remete a desdobrar-se o itinerário das políticas reguladoras de ECS na graduação em enfermagem no Brasil em pelo menos dois momentos, a saber, o primeiro compreendendo a década de 1940, da primeira reformulação do currículo do curso de enfermagem no Brasil até a década de 1970, marco da regulamentação do ECS no ensino superior e que, por denominação de seção chamar-se-á de políticas reguladoras de estágio curricular supervisionado em enfermagem: percursos iniciais.

O segundo momento, que se denomina políticas de estágio curricular supervisionado em enfermagem: das solicitações do processo de abertura democrática aos impactos contemporâneos na educação superior, reporta-se às novas estruturas normativas em que o curso de enfermagem passou, considerando as solicitações e recorrências para a sociedade do conhecimento ou aprendente, como amplamente difundido na literatura especializada de distintas áreas de conhecimento.

1.3.1 Políticas de estágio curricular supervisionado em enfermagem: percursos iniciais

Lima (2005, p. 102) destaca que na década de 1940, marcada pelo pós II Guerra Mundial, instigados pelo exemplo de nações que se desenvolviam com base no conhecimento científico e tecnológico, muitos cientistas e estudiosos nacionais brasileiros vão afirmar que o desenvolvimento do país rumo à modernização e crescimento econômico deveria passar necessariamente pelo desdobramento da pesquisa, imersão em campos de conhecimentos diversos e da projeção de investimentos em vetores tecnológicos.

E para se alcançar níveis satisfatórios de rendimento, ampliando inovações, descobertas e número suficiente de pessoal qualificado o foco deveria estar centrado na criação de instituições de fomento, na adequação das instituições formadoras de mão de obra qualificada que respondesse às novas exigências da internacionalização da economia. Isto não tardaria em ser materializado, lembrando do surgimento do CNPq (1951) e da CAPES e do contexto desenvolvimentista que se instalara no Brasil e que demandaria reestruturações de inúmeros cursos superiores e tecnológicos.

No desdobramento desse contexto, em 1949 o ensino de Enfermagem foi regulamentado, havendo a primeira reformulação do currículo conforme Decreto n. 27.426/49 que ampliava os conteúdos e a duração dos cursos, mas os conteúdos permanecem se direcionando para as especificidades médicas e de nível curativo com a correspondente reprodução das atividades de ensino prático (BACKES, 2000). Há que se lembrar que somente em 1961 o ensino de enfermagem tornou-se universitário, fruto da Lei n. 2995/56 (GERMANO, 1993).

A fiscalização e orientação do ensino passam a ser de responsabilidade do Conselho Federal de Educação, e uma de suas contribuições era a fixação de um currículo mínimo para o Curso de Graduação em Enfermagem, o qual foi regulamentado pelo Parecer n. 272/62. Com esse novo currículo ocorre a redução dos períodos de prática, com carga horária semanal de 20 horas, o professor permaneceria no campo somente durante o período de prática, assim, as escolas deixaram de assumir a responsabilidade pela assistência, preservando o ensino e protegendo as estudantes do trabalho precarizado (COSTA; GERMANO, 2007).

Em 1968, ocorre a Reforma universitária e em conseqüência desta em 1972 foi constituído outro currículo de enfermagem, com ênfase às atividades práticas com carga horária não inferior a um terço das partes profissionalizantes do curso, conforme afirma Backes (2000), surgindo também, o estágio supervisionado que deveria ser realizado ao final do curso junto à disciplina de Administração Aplicada à Enfermagem (COSTA; GERMANO, 2007).

Em 1977, ocorreu a publicação de uma Legislação Federal³ regulamentando o estágio curricular de estudantes do ensino superior, conforme citada na seção anterior, favoreceu o ensino de enfermagem, ao coibir o que acontecia em sua origem, quando as estudantes eram a força de trabalho dos hospitais de ensino. Embora um marco importante em se tratando de legislação normativa de estágio, há que se lembrar que o período reporta-se à ditadura militar no Brasil, cuja centração da educação como um todo e da enfermagem, por conta de ser o nosso objeto de estudo, estava muito atrelada ao âmbito do tecnicismo, conseqüentemente outras solicitações precisavam de encaminhamento estruturais quanto ao conjunto curricular do curso, o papel dos profissionais que atuavam nos processos formativos (docentes e técnicos), bem como a especificidade do estágio, sua delimitação e diretrizes centrais para a

³ Trata-se da Lei n. 6.494 de 1977, tratada em seção anterior. Esta lei é caracterizada como a primeira Lei de Estágio no Brasil.

efetividade na formação do enfermeiro. Tais questões seriam encaminhadas no período da redemocratização política no Brasil, como poderemos acompanhar na seção seguinte.

1.3.2 Políticas de estágio curricular supervisionado em enfermagem: das solicitações do processo de abertura democrática aos impactos contemporâneos na educação superior

Com a aprovação da Constituição de 1988 e conseqüentemente a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), a demanda pela necessidade de ter profissionais capacitados para atuar nesse novo sistema que traz em seus princípios e diretrizes a universalidade, integralidade e hierarquia de atendimento, reorganizando a assistência à saúde, atuado além da parte curativa, à preventiva. Investindo na atenção básica através da promoção de saúde e prevenção de doenças (BRASIL, 1988). Isso requereria dos cursos de formação especializados demandas com perfis mais definidos, ao mesmo tempo em que delimitados os âmbitos de seus processos formativos. Assim o ensino de enfermagem, como um dos cursos superiores que reclamava mudanças estruturais se vê em frente a um novo desafio.

Vale lembrar que as discussões sobre a criação do SUS se dá na VIII Conferencia Nacional de Saúde em 1986, onde se discutia a reformulação do sistema de saúde nacional (movimento conhecido como Reforma Sanitária) guiados pelas orientações de Alma-Ata⁴. Em consequência das propostas da Reforma Sanitária, também em 1986, acontece a I Conferencia Nacional de Recursos Humanos para a Saúde que teve como destaque mudanças por parte das instituições formadoras (nesse caso, as IES) para atender o novo perfil desejado para esses profissionais (LOPES, 2011).

Por conta desta nova disposição em que o Estado Brasileiro estava enfrentando, em 1994⁵, são organizados debates e encaminhamentos dos rumos do ensino e da possibilidade de

⁴ Em 1978 acontece a I Conferencia Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde promovida pela Organização Mundial de Saúde e UNICEF, em Alma-Ata, no Kazaquistão. Nesse evento se estabelece novas orientações para a política de saúde mundial, destacando a importância da promoção da saúde e da prevenção de doenças, ações que podem ser feitas indo até a comunidade, o que provocaria uma reorganização dos serviços de saúde e a capacitação de recursos humanos para esse tipo de atividade. Com isso, uma de suas metas a “saúde para todos em 2000” (DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA, 1978).

⁵ Aqui é oportuno lembrar que com a vitória de Fernando Henrique Cardoso nas urnas em 1994 e o seu empossamento em 1995 como presidente do Brasil, veio a tona uma veemente cobrança acerca de um dos seus ditos acerca de uma necessária e urgente reforma do Estado. Assim, o ponto nevrálgico que conduziria a arrumação da casa nos seus distintos setores estava na perspectiva dessa reforma de cunho político, fiscal e institucional. Tal reforma apontada cria-se, contribuiria para a projeção do país como promissor em investimentos e adequado à nova ordem econômica mundial pautada pela globalização, tendo o desenvolvimento tecnológico como elemento desencadeador desse processo (LIMA, 2010, p.270a).

construção do novo Currículo Mínimo da Enfermagem (GERMANO, 2003). Esse currículo deveria estabelecer o ECS nos dois últimos períodos do curso, prevendo a atuação nos postos de saúde e na rede hospitalar (COSTA; GERMANO, 2007).

Como visto, em 1996 é aprovada LDB, Lei n. 9394/96, abolindo os currículos mínimos e estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Bagnato e Rodrigues (2007) destacam que mesmo a área de enfermagem não sentindo a necessidade de nova reformulação, por exigência do MEC, em 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCNENF) são construídas, sendo aprovadas pelo MEC, conforme Resolução CNE/CES n. 3 de 2001.

No artigo sétimo, as DCNENF pontua que além dos conteúdos teóricos e práticos os cursos devem incluir o estágio nos dois últimos semestres, correspondendo a 20% de sua carga horária total. A esse respeito, Higarashi e Nale (2006) observam que, em termos quantitativos, poder-se-ia afirmar que os estágios ocupam praticamente um quarto da carga horária no processo formativo dos enfermeiros. Com isso, em termos qualitativos, tal modalidade de ensino é apresentada nos cursos de graduação enquanto uma das mais importantes no processo formativo desses profissionais⁶.

No artigo sexto, inciso III, as DCNENF tratam dos conteúdos essenciais para a formação do enfermeiro, dentre os quais os conteúdos específicos das ciências da enfermagem, orienta que os tópicos de assistência de enfermagem e administração de enfermagem devem ter obrigatoriamente momentos teóricos e práticos. O que deve ser observado nesse contexto é que além das aulas práticas de laboratório se tem outro tipo de aula prática abordada por Backes (2000) que, citando Andrade (1989), destaca a aula prática como um recurso pedagógico, objetivando a aplicação do conteúdo teórico, que visa, principalmente, o desenvolvimento de destrezas manuais e a implementação dos conhecimentos obtidos ao longo da formação profissional.

Assim, esta aula prática ocorre nos ambientes “extramuros” da IES, e tem a finalidade de levar o estudante a realizar a parte prática de um determinado conteúdo específico, que foi

⁶ Notadamente Werneck et al (2010) sustentam que o principal o objetivo do estágio é construir a capacidade de autonomia profissional e política do estudante. Essa direção favorece a construção de posturas éticas, cuidados pontuados por graus de validade social e científica dos processos de criação e intervenção profissionais e da elaboração de leituras em meio ao cotidiano e às crises que solicitam encaminhamentos coerentes e fidedignos. Daí a necessidade da construção de uma base epistemológica articulada ao *savoir-faire* com um tempo e canais apropriados para a sua discussão, problematização e aprofundamento nos programas de estágios curriculares supervisionados.

trabalhado em sala de aula, através de estudos teóricos. Logo, consiste em levar o estudante até as instituições de saúde para que nesse local, acompanhado constantemente pelo docente, aprenda realizar procedimentos, técnicas e possa ver casos reais de estudos vistos somente na teoria.

Diferentemente do ECS, que como destacado anteriormente, as DCNENF é incisiva ao dizer que além dos conteúdos teóricos e práticos os cursos devem incluir o estágio nos dois últimos semestres do curso, isso devido a necessidade do domínio de conteúdos teóricos e práticos, pois nesse momento ele já não terá o docente o acompanhando constantemente.

Esse é o momento que se espera que o estudante possa inserir-se na realidade, vivenciando a atuação profissional do enfermeiro em seu contexto histórico, político, social, cultural e financeiro com a tutoria do docente e a supervisão direta do enfermeiro assistente oportunizando o estudante a construção de conhecimentos, habilidades e valores em articulação com a equipe de enfermagem e de saúde (AMANTÉA, 2004). Essa mesma autora ainda se reporta aos saberes para tentar esclarecer a diferença entre aula prática e estágio, pois define os saberes práticos em **saberes sobre a prática** que são relacionados aos procedimentos e como fazê-los, diretamente relacionado a primeira, e **saberes da prática** advindos da ação, da experiência, o saber-fazer esse, então, relacionado ao estágio.

Essa especificidade do curso de graduação em enfermagem que deveria ser objeto resolvido, isto é, de convenção aceita por sua clareza e pontualidade, tornou-se âmbito de interpretação dualista entre estágio (saberes da prática) e aula prática (saberes sobre a prática), o que foi agravado ainda mais com a publicação em 2005 da Resolução n. 299/2005 do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), que praticamente deixou de considerar o entendimento original do ECS, mostrando-se, portanto, totalmente dissonante com as DCNENF, principal instrumento legal de orientação do ensino superior. Destaca a referido Resolução em seu parágrafo único, a proibição ao enfermeiro, estando em serviço na instituição em que se realiza o ECS, exercer ao mesmo tempo, as funções para as quais estiver designado naquele serviço e a de supervisor de estágios (COFEN, 2005).

Tal iniciativa demonstra claramente que tal entendimento sobre o ECS fora encaminhado de maneira errônea ao ser colocado no mesmo patamar da aula prática, prejudicando os princípios do estágio que prevê aproximação do estudante com o campo de trabalho, solicitando o aprofundamento de estudos nesse contexto, inclusive quanto ao imaginário social de profissionais que militam a enfermagem.

Com a aprovação da “nova Lei de estágio” em setembro de 2008 (BRASIL, 2008) os cursos de enfermagem se vêem na obrigação de estudar novamente o estatuto⁷ do estágio e se adequar as exigências legais. Nesse sentido, há que se lembrar que na esteira de discussão a elaboração dos projetos pedagógicos não poderia ser tangenciada, bem como não poderiam ficar à margem as orientações das DCNENF, assim como as problematizações decorridas Resolução n. 299/2005 do Conselho Federal de Enfermagem.

Diante do que foi exposto, pode-se observar no processo histórico da profissão do enfermeiro se destaca o cuidado com a prática profissional e os modos possíveis de apropriação da identidade desse profissional. O que sustenta a necessidade de se discutir como o estágio é compreendido no campo da enfermagem, de como o seu encaminhamento é problematizado, bem como questionar até que ponto existe encontros e desencontros desse processo formativo com o perfil de profissional exigido pelas DCNENF.

O ECS apresenta-se como uma experiência relevante nas situações de aprendizagem, articulando teoria e prática, favorecendo a instrumentalização e leitura do estudante sobre a área profissional em que está inserido, assim, a práxis requer movimento, interação e a dialogicidade necessária para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido. “Pensar o estágio é, sobretudo, expor e se expor num exercício de reflexão acerca da concepção que temos de educação, ciência, conhecimento” (SILVA, 2008 p.129).

A compreensão da indissociabilidade das dimensões teórica e prática da realidade na qual o profissional vai edificar a sua identidade a partir da dinamicidade, entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho, poderá contribuir para o seu aperfeiçoamento e o entendimento da ação formativa como dimensão permanente na área profissional tanto em nível graduação (crescimento horizontal), quanto na busca pela formação na área da pesquisa, dentre outros (crescimento vertical).

A contribuição do estágio na formação profissional, a partir do saber-fazer não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas com o que fazer para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa por conta do aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências discentes à luz de uma postura crítico-reflexiva, assim em qualquer momento estarão sendo revisitadas as questões de cunho ético, instrumental, epistemológico e humanas, dentre outras.

⁷ Aqui utilizamos a palavra estatuto não como termo referente à documento oficial específico, mas no sentido de categoria, status ou papel no contexto do quadro profissional.

Como observa Lima (2007b) Gramsci afirmava que a educação deve ser entendida como um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem a partir das interações que realiza com a natureza e com os outros homens, logo, a perspectiva de uma escola ou universidade promotora de uma dimensão de unicidade, favoreceria o olhar sobre a prática emancipadora da formação profissional, pois a sua ideia de trabalho produtivo não se situa no plano das ideias, mas no encadeamento do trabalho intelectual e trabalho politécnico, dimensão ainda não alcançada uma vez que os embates político-ideológicos ainda são pontuações não resolvidas na sociedade de classes.

No caso específico da formação profissional em nível universitário, vale destacar a observação de Backes (2000) quanto ao ECS apresentando-o como uma possibilidade de superar as dicotomias: teoria x prática, reprodução de conhecimento x produção de conhecimento, resultando num espaço de interação interdisciplinar e produção do conhecimento numa perspectiva crítica, ética e competente.

A esse respeito se pode inferir que o ECS caracteriza-se como espaço de oportunizações trianguladas pela concretidade do real profissional, portanto, pontuadas pelas vivências, interações teoria-prática e os enfrentamentos da solicitação de intervenção na área específica do conhecimento. Esse momento é uma possibilidade de reflexão e paralelismo sobre o curso, sobre as solicitações das categorias destinadas à formação, no caso, a de trabalho produtivo, sobre a interdisciplinaridade e a suficiência ou aprimoramento necessários à constituição da inteireza profissional.

O estágio como espaço de inserção à constituição do profissional pode aclarar sobre a certeza ou não da opção do indivíduo quanto à área do conhecimento escolhida, sobre os pontos de tensão e os encaminhamentos para suas resoluções no *savoir-faire* epistemológico e com o coletivo no campo de trabalho, sobre a maturação da intervenção que pode constituir-se no crivo da ação-reflexão-ação e sobre uma concepção emancipadora de trabalho produtivo.

Naquele ambiente, a interação academia-mundo do trabalho torna-se real para o aluno. Sendo um local privilegiado de aprendizagem as vivências concretas com condições físicas e materiais para se trabalhar e produzir são ressignificadas, os conflitos, disputas e as diversas hierarquias são problematizadas em um cenário de pressão constante das pessoas na busca de solução para seus problemas (WERNECK et. al., 2010).

Essa consecução somente será possível quando da compreensão do papel de protagonismo por parte do estagiário, pois como um sujeito em formação espera-se que “[...] adote uma posição crítica relativa ao contexto em que exerce sua atividade e que se emancipe

dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento pessoal” (FREIRE, 2001, p. 14).

O sentido dessa compreensão centra-se no “desvelamento” da realidade, balizada pelo grau de comprometimento com a área escolhida, que é um esforço permanente mesmo depois da formação inicial, através do qual os protagonistas vão entendendo sua atuação como sujeitos históricos, analisando as implicações e consequências de sua intervenção naquele campo profissional específico.

O ECS como integrante de um número significativo de cursos de graduação no Brasil, acontece quando o acadêmico concluiu boa parte da base epistemológica e formação técnica específica, cabendo-lhe utilizar o seu conhecimento para resolver os problemas encontrados, avaliar as diferentes situações que lhe são apresentadas, resgatar a fundamentação científica e tomar decisões que lhe trarão melhores resultados pela transversalização da dimensão ética e de sua contribuição para a coletividade.

A diferença entre campo de estágio e campo de trabalho é que na primeira situação se tem a figura do professor que realiza uma supervisão direta em momentos presenciais e indireta (à distância), orientando e intervindo sobre as decisões tomadas e as atividades desenvolvidas pelos estagiários. Consequentemente, o professor supervisor de estágio pode ser definido como um mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, oferecendo suporte teórico, e muitas vezes, psicoemocional para esse futuro profissional (HIGARASHI e NALE, 2006; WERNECK et. al., 2010).

Ao dirigirmos os nossos olhares para as orientações da LDBEN 9394/96, observaremos que esse encaminhamento é factivelmente viável, uma vez no Capítulo V, artigo 43 são descritas que as finalidades da formação em educação superior deve primar para:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Higarashi e Nale (2006) destacam que, somente uma formação desse tipo pode possibilitar o desenvolvimento e a instauração de uma sociedade de profissionais capazes de refletir sobre sua realidade vivida: de trabalho, política, social, cultural e por meio do pensamento crítico, aptos ao exercício interventivo em suas áreas de conhecimento e através de uma postura dialética, lutar para ver se tornar realidade uma tipologia não reificadora de homem, ao contrário, favorecendo e instrumentalizando-o para a construção de uma sociedade correspondente.

Tal leitura deve solicitar dos projetos pedagógicos dos cursos de enfermagem a consideração desse âmbito e indicar caminhos para a orientação da formação, solicitações sociais, interesses da área, que, em última instância, são de ordem social visando a melhoria da qualidade de formação de um profissional, cujas devolutivas estão relacionadas com o benefício da coletividade.

CAPÍTULO II

CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA:

ASPECTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS

Estudos sobre a avaliação de políticas públicas é um assunto recente em nosso país, uma vez que os primeiros registros sobre essa dimensão de investigação datam do início da década de 1980, notadamente em pesquisas desenvolvidas a partir de programas de pós-graduação. Atualmente consolida-se como instrumento imprescindível no acompanhamento intra-inter e transnacional, por conta dos rearranjos estruturais da sociedade e economia, como objeto e campo de interesse de inúmeros grupos de pesquisa, particularmente na área educacional, visto que com a forte ênfase no processo de reestruturação produtiva, como destacado no capítulo I, a categoria “qualidade”, centrada em bases de sustentação da eficiência, eficácia e monitoramento⁸, se constitui o vetor das preocupações da validade e viabilidade das políticas públicas à luz da “solidarização” dos organismos multilaterais, o que não poderia deixar de ser problematizado no campo da pesquisa educacional.

Embora exista um número considerável de estudos recentes sobre a Avaliação de Políticas Públicas (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986; HOLANDA, 2003; LETICHEVSKY *et al.*, 2005; BRANDÃO, SILVA e PALOS, 2005; FARIA, 2005; FIRME *et al.*, 2009; observa-se que quando se trata especificamente de avaliação de impacto das políticas públicas quanto ao processo de implementação do estágio curricular supervisionado

⁸ Faria (2005, p.98) afirma que “[...] nas décadas de 1980 e 1990 a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado”, das novas formas de se pensar a administração no Brasil e do processo de reestruturação produtiva.

nos cursos de graduação em enfermagem e mais recortadamente no estado de Mato Grosso do Sul, ainda não há registros de estudos que privilegiem tal temática, o que apresenta, no mínimo duas possibilidades: a responsabilidade no tratamento do objeto por meio de um referencial teórico metodológico consistente e coerente com a solicitação epistemológica recortada e, suficiente análise interpretativa das devolutivas coletadas, tendo em vista, o desdobramento de futuros trabalhos sobre o assunto, centrados na avaliação de políticas públicas para o campo.

Nessa diretriz, a dimensão do rigor epistemológico solicitou coerência e consistência na fundamentação teórico-metodológica no desdobramento do objeto, a saber, compreender o impacto do processo de implementação do ECS na graduação em enfermagem no Mato Grosso do Sul na visão de coordenadores de curso, especialmente após a aprovação das DCNENF e da Lei n. 11.788/2008.

Consequentemente houve necessidade de evidenciar dois eixos que se constituíram nos vetores teórico-metodológicos de orientação e desenvolvimento da pesquisa quer seja, a) o quadro de análise teórica do objeto, cuja escolha centrou-se na abordagem do ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994) e que vem sendo estudada por autores renomados como, por exemplo o brasileiro Jefferson Mainardes (2006), e b) o quadro metodológico compreendido pelo norteamento da abordagem qualitativa como fundamentação à totalização do *corpus* da construção do instrumento de pesquisa e sua razão procedimental, a partir das contribuições da literatura especializada (LIMA, 2003; MINAYO, 1998; SANTOS FILHO, 2009, BOGDAN e BIKLEN, 1994; DENZIN e LINCOLN, 1994, 2006; entre outros).

O quadro de análise do objeto centrado nas contribuições de Ball e seus colaboradores deu-se como opção epistemológica pelo fato de que, além de reunir itinerários categoriais suficientes para o desdobramento do objeto, privilegia a avaliação de políticas públicas considerando dimensões contextuais, imprescindíveis à compreensão da problemática, a saber, os condicionantes de influências, da formulação e implementação de políticas públicas. O quadro metodológico da pesquisa qualitativa justifica-se por se caracterizar como itinerário compreensivo dos sujeitos que vivenciaram o processo de implementação das políticas públicas relativas ao ECS, cujas devolutivas mostraram-se imprescindíveis na leitura do objeto do estado de Mato Grosso do Sul.

Em nível de exposição textual esse capítulo está organizado em duas partes. A primeira denominada “Abordagem teórico-analítica: para compreender o ciclo de políticas”, desdobrada em quatro subseções que reunidas, constituem-se como pano de fundo para a compreensão do quadro de análise do objeto, a saber, a) avaliação e política: definição e campo, b) avaliação política e avaliação de políticas, c) avaliação de políticas públicas e d) o ciclo de política: fundamentos e orientações.

Na segunda parte, a qual denomina-se “Abordagem epistemológica e a construção do instrumento de pesquisa”, descreve-se a fundamentação da pesquisa qualitativa e os desdobramentos procedimentais do objeto em quatro momentos inter-relacionados: a) a abordagem qualitativa na leitura do objeto, b) a entrevista como instrumento de coleta de dados, c) caracterização das instituições e sujeitos da pesquisa, e d) a construção do instrumento de pesquisa: eixos e encaminhamentos.

2.1 Abordagem teórico-analítica: para compreender o ciclo de políticas

A investigação científica de forma geral e, particularmente na área educacional, solicita do pesquisador a apreensão de instrumentos e leituras epistemológicas suficientes de forma que lhe garanta o desvelamento do objeto, no mínimo, no âmbito da problemática constituída. Se a formulação do problema circunscreve-se à determinada área de conhecimento, como costumeiramente acontece com as pesquisas em profundidade, há que se identificar e possivelmente utilizar as dimensões categoriais que em maior ou menor medida contribuem para orientar ou mesmo encaminhar, a leitura do objeto e as leituras dele derivadas. Nesse caso, sujeito, objeto e contexto tornam-se elementos indispensáveis à triangulação das relações intrínsecas e extrínsecas da pesquisa, o que implica em ser necessário analisar as relações de objetividade- subjetividade, tensões e encaminhamentos.

Nesse sentido, à medida que o pesquisador reúne tais elementos, selecionando recortes para se aproximar da leitura do real, assinala-se que o seu ponto de partida é a construção de um quadro de análise ou a utilização de uma abordagem teórico-analítica que lhe possibilite desenvolver a sua investigação científica centrada na tipologia do diálogo estabelecida entre os elementos próprios da pesquisa (epistemológicos axiológicos, gnoseológicos, ontológicos) e o estatuto conferido aos informantes no processo de construção do conhecimento (BRITO e LEONARDOS, 2001).

Na área de políticas e gestão da educação, como lembram Azevedo e Aguiar (2001), os quadros de referência analíticos no Brasil ainda estão em construção, inclusive por conta da crise de paradigmas nas Ciências Sociais e Humanas e esta derivada dos processos de reestruturação e regulação políticas e econômicas. Nessa direção Mainardes (2009, p.5) chama atenção para o fato de que “[...] no Brasil, até o presente, são ainda raros os trabalhos que se propuseram a discutir abordagens metodológicas para a pesquisa sobre políticas públicas e educacionais”, o que se pode considerar que esta projeção pode até constituir-se como desafio e objeto da área.

Hoje na academia brasileira as ideias do quadro de análise de Ball para o estudo das políticas públicas da educação vêm sendo objeto de estudo e aplicadas tendo em vista os condicionantes de suas orientações, processos históricos e inclinações do conceito e instrumentação da avaliação e qualidade da educação. Daí a nossa opção pelo desvelamento do objeto a partir do quadro analítico proposto por Ball e colaboradores, a abordagem do ciclo de políticas, uma vez que possibilita o tratamento das políticas da educação como um dos componentes das políticas públicas de corte social, o que a partir da leitura dos processos de implementação do estágio curricular supervisionado nos cursos de graduação em enfermagem no estado de Mato Grosso do Sul na apreciação dos coordenadores de curso, se mostrou suficiente e viável.

Entretanto, a delimitação da abordagem teórico-analítica por conta do objeto de pesquisa solicitou, necessariamente, da pesquisadora a explicitação conceitual de termos para a caracterização mais estrita e fidedigna do objeto a partir do quadro escolhido, assim foi imprescindível desdobrar, à luz da literatura especializada a compreensão das seguintes construções: avaliação e política: definição e campo; da avaliação política e avaliação de políticas; da avaliação de políticas públicas e da contextualização do ciclo de políticas, os seus fundamentos e orientações em relação à problemática construída, a saber, a avaliação da política de estágio curricular supervisionado com o foco na enfermagem a partir das devolutivas de coordenadores do curso de graduação da área, justificando a necessidade do desenvolvido a seguir.

2.1.1. Avaliação e política: definição e campo

A temática sobre a avaliação de políticas de ECS na enfermagem, como área circunscrita às políticas educacionais do Brasil, segundo o levantamento que fizemos na

literatura especializada, é um eixo pouco explorado o que nos confere maior responsabilidade no encaminhamento do objeto e pontuações mais precisas sobre suas possíveis leituras. Crê-se que uma delas é o parâmetro no qual se baseia quando se traz à luz a definição e o campo de “avaliação” e de “política” num momento em que tais categorias são objetos de discussão em nível internacional e assumem um substancial grau de importância tendo em vista as tipologias dos “novos cidadãos” a serem formados para a sociedade do conhecimento contemporâneo e, particularmente para a orientação da educação brasileira.

No caso brasileiro, a avaliação no campo das políticas públicas passa a ganhar notoriedade a partir dos anos de 1990, mais precisamente por conta do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e das demandas do terceiro setor. Tal iniciativa, no entanto, não se preocupou mais pontuadamente na construção de uma cultura de avaliação, no amadurecimento dos instrumentos possíveis e formação de pessoal qualificado que pudessem não somente problematizar, mas reunir condições mais estratégicas de planejamento avaliativo que conferisse ao país consistência das políticas para determinado setor em curto, médio e longo prazo (FIRME, *et al.*, 2009).

Entretanto, a orientação governamental centrada na administração gerenciada, gerou demandas sobre esse campo que até então não haviam sido levadas em consideração, mas com estas também se observava o ausentamento de um planejamento estratégico que as acompanhassem. A esse respeito, Firme *et al.* (2009) atestam que esse quadro deflagrou vários desafios, dentre os quais: a) a falta de profissionais em sistemas de campo de avaliação, b) resistências de organizações, instituições e pessoas não dispostas a avaliar e usar os resultados das avaliações por motivos e interesses variados, c) ausência de uma rede entre os avaliadores e os interessados na avaliação, para estimular o desenvolvimento coletivo, além de d) escassas literaturas sobre avaliação em português e falta de cursos de formação para preparar adequadamente os avaliadores profissionais.

Conforme a obra citada (Ibidem), a falta de cultura de avaliação e de seu respectivo planejamento projetou pelo menos três dimensões para a realidade brasileira relacionadas com a política de avaliação que o país começara a desenvolver:

- (1) avaliação sem uma orientação política;
- (2) avaliação com uma política predeterminada desenhada por um pequeno grupo sem ampla e substancial discussão com o coletivo, não usando linguagem acessível a grupos específicos e muitas vezes falta de transparência e ampla difusão;

(3) avaliação com uma política predeterminada concebida de forma aberta e coletiva e amplamente divulgados.

Embora se saiba que ainda não temos propriamente uma cultura de avaliação, pois esta certamente é fruto de planejamento e parâmetros bem definidos, onde qualidade e condições sociais são fatores intrínsecos, o Brasil ingressa no século XXI, ensaindo uma aproximação da terceira dimensão acima mencionada, “especialmente nas áreas educacionais e sociais”, cujas representações dos movimentos coletivos se fazem sentir com maior vigor (FIRME *et al.*, 2009, p.173).

Assim como apontado por Firme *et al.* (2009), outros autores (HOLANDA, 2003; LETICHEVSKY *et al.* (2005); BRANDÃO, SILVA e PALOS, 2005) partindo do conceito elementar de avaliação, concordam que o âmbito do planejamento ou construção de uma cultura de avaliação das políticas públicas são imprescindíveis para a análise de seus impactos, validade de seus processos e execução.

Holanda (2003) lembra que, de forma geral, avaliar significa julgar, medir, aferir ou analisar criticamente o mérito, o valor, a importância, a relevância ou a utilidade de algo, de alguém e até de um programa, assim carece de sistematização do instrumento e a demandas do imaginário social que se requer do âmbito ideal de qualidade. Letichevsky *et al.* (2005) sustentam que avaliar é um processo pelo qual se emite um juízo de valor sobre o que está sendo avaliado e acrescenta que isso se dá por meio de critérios estabelecidos pelo pesquisador, logo evidencia-se o planejamento como um patamar necessário para o seu desenvolvimento e análise dos resultados derivados dos processos empregados e logicamente a sua adequabilidade recíproca. Sob esse olhar, Holanda (2003), complementa que a avaliação pode ser caracterizada como um procedimento sistemático de levantamento e análise de dados interessado em identificar os resultados, os impactos de uma ação e, além disso, verificar a sua relevância, sustentabilidade, eficiência e eficácia, sempre relacionando com os objetivos existentes em sua formulação.

Brandão, Silva e Palos (2005) destacam que a avaliação e a sua cultura como um processo de aprendizagem sistemático e intencional que um indivíduo, grupo ou organização se propõe a percorrer para aprofundar a sua compreensão sobre determinada intervenção social, por meio da elaboração e aplicação de critérios explícitos de investigação e análise, em um exercício compreensivo, prudente e confiável, com vistas a conhecer e julgar o mérito, a relevância e a qualidade de processos e resultados.

O aperfeiçoamento do planejamento avaliativo ou a cultura de avaliação conferem aos atores sociais condições de analisarem como suas políticas públicas estão sendo ou não desenvolvidas, qual o seu grau de validade frente às demandas sociais identificadas ao longo de determinado tempo e intervenções. Daí a necessidade de maior discussão não somente sobre os instrumentos da avaliação em si, mas sobre quais critérios se assentam as políticas públicas, em caso específico, o papel que a educação tem no plano estratégico de desenvolvimento do país e as induções estabelecidas para a sua consecução.

Notadamente, o objetivo básico de qualquer avaliação é obter informações que sejam úteis, através da identificação das limitações, potencialidades e alternativas, de forma que possam contribuir para o processo de planejamento e formulação de determinada ação, de forma que possa ser aprimorada trazendo melhores resultados (HOLANDA, 2003), conseqüentemente, o seu campo de abrangência não se distancia de sua dimensão conceitual, isto é, o seu conceito e finalidade se afinam e ganham consistência e delimitações de acordo com os setores ou recortes de seu objeto de estudo, como será observado mais adiante no entrecruzamento de avaliação e políticas.

Dentre as inúmeras contribuições sobre definições e campo da política, destaca-se que não se pretende palmilhar ou esgotar quaisquer contribuições historicamente construídas, mesmo porque foge ao objetivo desse trabalho, pelo contrário, delimita-se a sua conceituação em nível mais estrito, isto é, em nível de política pública, caracterizada como:

[...] um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressada no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos (CAVALCANTI, 2007, 26).

Em sentido amplo, Palumbo (1994, p.8) sustenta que a política consiste em “[...] um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes”. Não se limitando, somente, a uma lei, pois sua construção se dá junto ao desenvolvimento dos fatos, num fluxo de construção, reconstrução e adaptação. Em sentido mais estrito, quanto à política pública, ele vai defender que a “[...] sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar problemas públicos”, cada um dos problemas circunscritos a um corte estratégico de um país, como por exemplo, a educação, a saúde, a

alimentação, o transporte, dentre outros setores poderiam ser caracterizadas como políticas públicas de corte social.

Ao estabelecer o marco de atendimento: normativo, operacional, se política de Estado ou programas de governo, é importante destacar que sua vigência pode ser temporalizada, por inúmeros fatores, dentre os quais, a sua inconsistência com a realidade dos atores sociais e condições materiais e de efetivação propriamente ditas. Com um olhar nesse objeto de pesquisa há que se delinear a compreensão sobre a concepção de política, como a delimitação de seu campo, como seguem.

Para efeitos de leitura dessa pesquisa, entende-se políticas públicas como uma ou conjunto de ações promovidas pelos governantes por meio de normatizações, que num primeiro momento podem partir de discussões coletivas, mas que *a posteriori* se materializam seja por meio de legislações ou projetos, definidos com ou sem a participação popular, com interesse de atender a uma demanda. E, ao se estabelecer no processo de implementação, poderá sofrer significativos impactos em nível de observações e reelaboração pelos agentes implementadores, podendo ou não conservar as mesmas estrutura, embora possa preservar os seus princípios.

É oportuno destacar, por conseguinte, que para se estabelecer uma política pública de continuidade, ela terá que permanecer atuante independente do gestor em atuação. Nesse sentido, o que vai acentuar a sua validade, continuidade ou não são os processos de avaliação sobre o campo de determinada política, suas finalidades e resultados. Toda política deve sofrer um processo de avaliação para que possa ser aprimorada, pois no momento em que é pensada, não é possível prever acontecimentos favoráveis ou desfavoráveis que podem gerar a necessidade de se rever alguns pontos que foram previstos em sua elaboração.

A avaliação possibilita a ampliação de consciência sobre determinado programa ou projeto o que possibilita que escolhas e decisões maduras possam ser feitas, nesse ínterim, uma avaliação requer autenticidade, curiosidade e rigor, o que coloca o desafio permanente de lidar com a incerteza, de ser compreensivos com a realidade e de buscar, insistentemente, a construção de sujeitos (BRANDÃO; SILVA; PALOS, 2005).

Enfim, vale destacar Faria (2007) ao sustentar que independente do tipo de estudo, a avaliação tem como objetivo aprimorar a capacidade de oferecer subsídios adequados aos que estão sujeitos a determinada política, resumindo, a avaliação é parte crucial da formulação e implementação de políticas públicas contribuindo para seu aperfeiçoamento.

2.1.2 Avaliação política e avaliação de políticas

Embora a cunhagem terminológica de avaliação política e avaliação de políticas seja similar, não se referem ao mesmo objeto, quando de seus propósitos e operacionalização instrumental, entretanto, não se pode afirmar que são dimensões excludentes na leitura avaliativa da temática política. Nesse contexto, faz sentido construir um quadro explanativo sobre sua diferenciação, assim como delimitar melhor “avaliação de políticas” como categoria inerente ao objeto dessa dissertação.

No primeiro caso, *avaliação política* consiste na análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política, os motivos que a tomam necessária. Assim, a avaliação política, se direciona para a medida do grau de consistência e coerência entre os objetivos sociais, os princípios de justiça, ética e legalidade e, claro, os meios necessários à sua materialização (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986). Conseqüentemente, o propósito de avaliação política está associada à análise da dimensão de unidade de uma política pública, consoante a sua viabilidade, os eixos que dificultam ou obstaculizam o seu desenvolvimento. Além dessa dimensão vale chamar a atenção para o fato de que a avaliação política contribui para se pensar elementos que constituem o cerne das preocupações sociais e os encaminhamentos possíveis e tangíveis para a realidade dos grupos sociais.

A esse quadro Figueiredo e Figueiredo (1986) observam que algumas questões são fundamentais para se entender o campo da avaliação política, dentre as quais figuram as seguintes: a) Quais são os propósitos que ela tem? b) Em que medida esses propósitos e objetivos respondem as demandas sociais? c) Que mecanismos foram acionados e qual a viabilidade funcional das estratégias adotadas - ou seja, qual a viabilidade de sucesso funcional? e d) Qual o potencial de efetividade se sua prioridade? Tais questões se apresentam como alguns exemplos do amplo espectro que a avaliação política deve dar conta, inclusive quando se leva em consideração os novos arranjos econômico-sociais e as demandas emanadas dos mesmos.

No segundo caso, *a avaliação de políticas* além de verificar se os objetivos das políticas estão sendo atingidos, examina os processos pelos quais estão sendo implantados e os efeitos a ele atribuídos (BARRETO e PINTO, 2001). Tais políticas podem ser encaminhadas como planos, programas ou estratégias de intervenção sobre questões das demandas sociais.

Para Draibe (2001), a pesquisa de avaliação de políticas tem o objetivo de detectar dificuldades, obstáculos e propor medidas de correção, produzir recomendações visando à melhoria da qualidade do processo implementação e desempenho da política. Sob esse olhar, Cavalcanti (2007), complementa que uma outra faceta importante no processo de conhecimento dos resultados das políticas implementadas ou em andamento, por meio das avaliação de políticas, é analisar a sua validade para a realidade observada, isto é, se o desempenho, consequências, efeitos, impactos de ações e estratégias quando colocadas em práticas foram ou não eficientes e eficazes.

Vale destacar que no âmbito de pesquisas em avaliação de políticas públicas, a avaliação pode ser dividida em duas categorias, a saber, *ex-ante* e *ex-post*. Sendo que, a *ex-ante* é utilizada, principalmente, aos programas financiados por organismos multilaterais, com destaque aos voltados para infraestrutura econômica. Preocupa-se com a análise de custo benefício, do retorno do investimento previsto, entretanto, esse tipo de avaliação não atende as necessidades dos estudos na área social, como a educação (LOBO, 2009).

A avaliação *ex-post* vai verificar os graus de eficiência e eficácia com que se está atendendo aos objetivos e a sua efetividade (resultados, impactos e efeitos) (DRAIBE, 2001). Lobo (2009), por sua vez, acrescenta que esse tipo de avaliação trabalha com impactos e processos, dos quais poderiam derivar algumas indagações: a) Como a política específica foi proposta aos atores sociais finais? b) Como esses atores trabalharam o seu desenvolvimento? c) Quais foram as mudanças que se mostraram substanciais ou não? e d) Tais políticas contribuíram efetivamente para o benefício coletivo e até que ponto?

As distintas tipologias de análise que orientam a avaliação de políticas reúnem objetivos critérios e modelos analíticos de maior ou menor complexidade, segundo as categorias delimitadas para apreciação, solicitando do pesquisador a dimensão procedimental pertinente (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986). Nesse caso, a avaliação de políticas poderá compreender duas tipologias analíticas: avaliação de processos e avaliação de impactos.

A avaliação de processos tem por objetivo evidenciar o grau de eficácia e eficiência de determinada ação ou planejamento político como um todo, se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes elaboradas para a sua execução e se o seu resultado atingirá (ou atingiu) os objetivos previstos. Nessa diretriz, o objetivo de sua aplicação é acompanhar e verificar se os propósitos, estratégias e execução do que foi estabelecido previamente está sendo realizado, bem como o grau de aproveitamento ou validade da ação.

Nesse sentido, a importância da utilização dessa tipologia está no fato que não é possível prever todas as situações favoráveis ou não durante a elaboração de uma política e quando feita ao longo da implementação, possibilita o monitoramento dos processos responsáveis pela produção do resultado, permitindo controlar com antecipação o tamanho e a qualidade do efeito desejado. Os critérios de aferição do sucesso ou insucesso dessa tipologia entre eficácia e eficiência centram-se em três eixos: a) eficácia objetiva, b) eficácia funcional, administrativa e contábil e c) eficiência instrumental e política.

Por outro lado, a avaliação de impacto vai além e é bem mais complexa. Ela se preocupa aos efeitos do programa sobre o público submetido a ela e tem a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a política e as alterações ocorridas naquele ambiente. (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986), nesse sentido, a avaliação de impacto favorece uma outra leitura tendo como objeto de análise dos eventuais impactos implementados em determinado contexto e atores sociais.

Ampliando a explicitação da avaliação de impactos, delimitada pela implementação política como centralidade, Figueiredo e Figueiredo (1986) acrescentam que os objetos a serem analisados podem compreender: a) Impactos objetivos – mudanças quantitativas nas condições materiais, b) Impactos subjetivos – mudanças subjetivas na percepção da população sobre o seu bem-estar ou nível de satisfação c) impactos substantivos nas condições de vida.

A esse quadro, congrega-se a correlação de critérios de aferição (sucesso/fracasso) centrados na efetividade objetiva, subjetiva e substantiva da política em relação aos sujeitos, aos encaminhamentos realizados e contexto. Na mesma direção desses autores, Draibe (2001) afirma que a avaliação de impacto refere-se ao estudo das mudanças desencadeadas na realidade por meio da política pública desenvolvida e outras provocadas a partir de seus efeitos e desdobramentos, perspectiva que se recorre como parte indissociável do quadro de análise elegido, o que solicita da pesquisadora estabelecer nexos dessa tipologia para a avaliação de políticas públicas, nosso objeto de estudo.

2.1.3 Avaliação de políticas públicas

Os encaminhamentos das questões educacionais no Brasil, como também os de outros setores estratégicos, ocorrem em uma realidade complexa (diversidade cultural, extensão geográfica, desigualdade social), mobilizada por tensões e solicitações que exigem planejamento e avaliação constante no escopo Estado quanto à elaboração de políticas

públicas. Nesse último caso, como forma de leitura da realidade das políticas públicas instituídas e de seus condicionantes materiais e ideais⁹ faz sentido o desenvolvimento de pesquisas acerca de sua avaliação, a despeito de que, como lembra Faria (2007, p.101), “[...] a estruturação do campo de análise das políticas públicas ainda é bastante incipiente no Brasil [...]”.

Por isso, no processo de construção da cultura de avaliação de políticas públicas em que se encontra, as pesquisas acerca desse objeto não podem se reduzir a mero levantamento de dados ou mesmo a apreciação descritiva do status dessa ou daquela política pública, mas sem excluir esse encaminhamento, por conta da rigorosidade epistemológica, transformar dados em informações, permitindo diagnosticar uma situação e orientar ações, corrigindo deficiências ao propor soluções (PESTANA, 2009).

Acrescenta-se a esse repertório que, ao levar em conta o imaginário social, essa cultura deve primar por observar os valores que fundamentam e podem contribuir para a ampliação ou universalização dos benefícios sociais. Uma mesma política pode causar impactos diversos, gerando mudanças nas condições da população atingida quer seja de ordem organizacional, de concepções, político-sociais e até de qualidade de vida desse público (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986).

A pesquisa sobre avaliação de políticas¹⁰ tem destaque no Brasil a partir dos anos 80, no contexto do processo de transição política que traz consigo a necessidade de construção de políticas sociais que contemple toda a sociedade (CASTRO, 1989), surge como um processo de análise e acompanhamento da implementação de políticas, com vistas a orientar as tomadas de decisões para melhorar seus processos e relações sociais (SOUZA, 2009b).

Ao abordar esse assunto torna-se necessário recorrer a Frey (2000), que apresenta algumas definições da incipiente *policy analysis*. O autor conceitua *polity* como o momento

⁹ Como observa Faria (2005, p.100) “[...] a política da avaliação das políticas públicas está longe de se restringir a questões e disputas relativas à definição dos interesses prioritários e do escopo do Estado, posto que a avaliação pode também, por exemplo, ser elemento central na disputa eleitoral, no controle das interações inter-governamentais e na busca de acomodação de forças e de interesses no âmbito intraburocrático”.

¹⁰ Para Firme et al. (2009, p.173, tradução nossa) a “Política de avaliação é significativa para avaliação e meta-avaliação no sentido de garantir que todos tenham o mesmo entendimento sobre avaliação, sua finalidade e a forma como deve ser conduzida. Além disso, política é, em geral, uma declaração formal por escrito que é útil para guiar e determinar como uma avaliação deve ser implementada para que seja possível estabelecer um limite claro, evitando problemas éticos.” A avaliação da política carece de da seleção das categorias a serem analisadas, de acordo com o propósito das políticas públicas, bem como de sistematização ao apresentar os resultados e serem propostos os encaminhamentos a partir de suas descobertas.

em que se tratam as questões da estrutura política, sustenta que o objetivo da *politics* é compreender os processos de negociação da política e é a *policy* que evidencia o resultado concreto de uma política. Além disso, vale destacar, o *policy cycle* apresentado por Frey como um possível modelo para a análise das políticas públicas, que compreende a existência de fases comuns em todas as políticas, dentre as quais: a fase da formulação, da implementação e do controle dos impactos das políticas.

A avaliação é um instrumento importante para as tomadas de decisões, desta forma, na avaliação de políticas públicas deve se levar em conta o ambiente político no qual a política foi desenvolvida, as forças favoráveis e contrárias, assim como os seus princípios de eficiência, eficácia e efetividade (LOBO, 2009).

Como uma das fases do ciclo de políticas, a implementação corresponde a realização de ações previstas no processo de formulação da política, portanto, será a principal categoria que estará em evidência no quadro de análise de nosso objeto de pesquisa, visto que, os sucessos e as dificuldades encontradas no processo de implementação podem resultar de questões envolvendo aspectos relacionados à capacidade institucional que quem a implementa, à natureza política da implementação e à resistência por grupos contrários a política (SILVA e MELO, 2000).

Nesse sentido, Frey (2000) afirma que as disputas políticas e as relações de poder, conseqüentemente, vão deixar marcas nas políticas desenvolvidas e implementadas, com isso, ao longo do tempo todos os fatores condicionantes das políticas públicas podem sofrer alterações.

Para Draibe (2001) as pesquisas de avaliação de políticas públicas são importantes por identificar obstáculos e propor medidas com a intenção de melhorar a qualidade da implementação e do desempenho da política. Afirma que as políticas têm carne e osso, ou ainda, corpo e alma, pois são decididas e elaboradas por pessoas, são feitas para as pessoas e implementadas por pessoas, assim como avaliadas por elas. As pessoas decidem e atuam de acordo com seus valores, interesses e perspectivas o que vai influenciar todas suas ações frente a todas as fases da política.

Silva e Melo (2000, p. 11) ao tratarem da implementação de políticas destacam, que “[...] como a implementação implica em tomada de decisões, ela própria se constitui em fonte de informações para a formulação de políticas”. A partir do momento em que se toma o estudo dos impactos sentidos ou causados pela implementação como objeto de estudo,

identificando os elementos geradores de sucesso/fracasso, encaminhamentos frágeis e outros substanciosos dos sujeitos contextuais, é possível ressignificar o conjunto das políticas públicas desenhadas ao quadro social, contribuindo para a geração de outros resultados e impactos e transformando em ações concretas as intenções (CAVALCANTI, 2007), uma vez que o seu grau de imersão, indo além dos próprios dados, considerou o olhar de seus implementadores, de suas experiências vividas e de suas vozes, como aporte para o aprimoramento de questões não bem encaminhadas ou se encaminhadas com pontos dificultadores.

Segundo Arretche (2001) para o desenvolvimento da avaliação de implementação de uma política pública é crucial saber se os agentes implementadores de fato a conhecem, caso contrário eles elegerão outras referências na implementação; saber se eles aceitam os objetivos e as regras impostas pela política, pois caso discordem poderão estabelecer suas próprias prioridades e, ainda, saber a condição institucional para a implementação da política, pois mesmo os implementadores conhecendo a política, sendo favorável aos seus objetivos e regras, se houver problemas institucionais, eles terão sérias dificuldades para a implementação e atendimento aos objetivos desejados.

Consequentemente o avaliador deve ter em mente que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois acontece em ambiente que passa por contínua mutação e que os implementadores é que fazem a política, sendo fundamental verificar as condições em que a desenvolvem e sua disposição sobre a política em avaliação.

A avaliação de políticas públicas não é matéria fácil, entretanto, a torna-se imprescindível o conhecimento da leitura de seus implementadores acerca dos eventos que ocorrem no processo de implementação como fontes para a identificação dos fatores que atuam sobre o seu contexto (DRAIBE, 2001).

Nessa mesma direção, com as contribuições de Sabatier (1986), podemos dizer que a análise e avaliação do processo de implementação de uma política, implicam na identificação e compreensão dos eventos e atividades que se seguem à formulação da política, isto é, a leitura dos condicionantes observados pelos atores sociais que estiveram envolvidos sua operacionalização e, de forma mais pontuada, todas as informações coletadas podem ser encaminhadas para se pensar a elaboração de novas políticas públicas, o saneamento dos

pontos frágeis ou a reestruturação estratégica de seu fortalecimento levando-se em conta a importância de sua eficiência, eficácia e efetividade¹¹.

A partir do que foi apresentado propomos aqui uma avaliação de política, *ex-post* que segundo Draibe (2001) pode ser realizada ao mesmo tempo ou após a implementação de uma política, à luz da abordagem do ciclo de políticas, elaborado por Ball e seus colaboradores (BOWE e BALL, 1992; BALL, 2001, 2006; BOWE, BALL e GOLD, 1992), como opção analítica. Para tanto, é necessário contextualizarmos a compreensão sobre os fundamentos e orientações da abordagem do ciclo de políticas, enriquecida com leituras complementares da literatura especializada sobre a temática (VIDOVICH, 2001; MAINARDES, 2006, 2007; MAINARDES e MARCONDES, 2009; BORBOREMA, 2008; AROSA, 2008; AMARAL, 2010; SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

2.1.4. O ciclo de políticas: fundamentos e orientações

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores se tornou um referencial analítico muito utilizado, pois comporta uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas de educação, considerando os contextos macrossociais de sua elaboração até a sua implementação no contexto da prática e os seus resultados correspondentes (MAINARDES, 2006).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p.305), o sociólogo inglês, Stephen Ball enfatiza que a abordagem do ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, sem nenhum interesse em explicar as políticas, dito de outra maneira, “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como são *feitas*, usando alguns conceitos diferentes [...] o de *atuação*.” Outro ponto, intrinsecamente relacionado a esse, é o fato de que as políticas não dizem exatamente o que deve ser feito, elas criam circunstâncias que vão ser analisadas e executadas de acordo com a interpretação de seus leitores (BALL, 2006).

¹¹ Vale lembrar que na pesquisa de políticas educacionais, tem havido uma crescente resistência à separação de fases 'elaboração' e 'implementação' da política. A orientação mudou de ênfase sobre as intenções de política das autoridades centrais a nível macro para incorporar uma análise das práticas de política, os efeitos e consequências a nível micro. Por exemplo, Cibulka (1994, p. 111) reconheceu que "agora reconhecemos que implementadores têm um papel fundamental na política explícita, não apenas um técnico" [...] e Fitz e Halpin (1994) argumentam que deve-se buscar uma abordagem equilibrada entre o poder central para divulgar a política e a capacidade dos profissionais a interpretar as políticas, em vez de simplesmente executá-los (VIDOVICH, 2001).

Na década de 1990, Ball (1994, p.10) destacava que para uma política ter legitimidade e efetivar-se como tal, é necessário conhecer como os indivíduos e grupos interpretam-na e ressignificam ou não para a sua realidade, nesse sentido a política pública compreende "[...] tanto texto e ação, palavras e ações, o que é promulgado, bem como o que se pretende".

Embora seja concebido um documento de origem que contemple o texto da política pública advindo das várias instâncias de discussão de um determinado país, o governante ou o Estado não devem imputar-lhe um caráter prescritivo e determinístico, com o risco de invalidar a consecução de sua finalidade e desdobramento, pois a política destina-se a uma totalidade social ou a um segmento referendado por ela, solicitando que a dimensão de sua explicitude seja evidenciada.

A capacidade de efetivação da implementação de uma política está centrada na condição de leitura e devolutivas dos contextos para os quais foram elaboradas e da dialogicidade com os atores sociais ou implementadores em relação à sua ressignificação, conseqüentemente, não se pode colocar à margem o entendimento de que as políticas resultam de uma bricolagem de conceitos e decisões globais e locais, onde um influencia o outro numa relação mútua. Para Ball (2001)

Há uma tensão, que percorre todas as variedades e análise de políticas, entre, de um lado, a necessidade de atender as particularidades locais do processo de elaboração e de execução de políticas e, de outro, a necessidade de se levar em conta os padrões gerais a as aparentes convergências entre localidades ou aquilo que elas têm em comum (p.122).

A abordagem do ciclo de políticas utiliza os diversos contextos políticos, relacionando os acontecimentos em âmbito global com o local e vice-versa, analisando o quanto um influencia nas decisões políticas do outro, o que pode gerar mudanças no desenvolvimento de suas ações. Assim, essa abordagem:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2007, p. 27).

Através da abordagem do ciclo de políticas é possível focar a análise da política considerando a formação do discurso da política e da interpretação dada a ela por pessoas que irão relacionar os textos da política para a sua aplicação prática. Vale destacar que existem vários níveis de elaboração de discursos e em cada nível, uma rede própria de poderes e

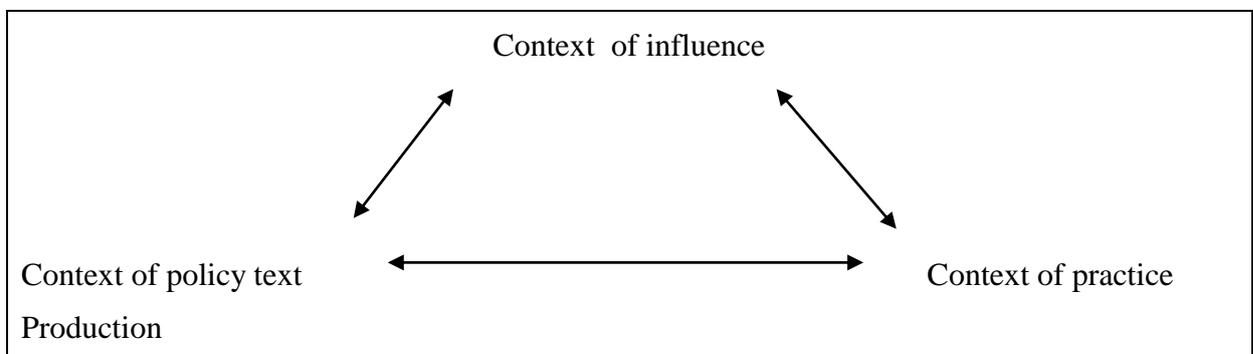
significados (BORBOREMA, 2008). Isso significa que as falas ou os discursos dos atores a serem considerados devem levar em consideração a sua vinculação com a política pública e, portanto, a compreensão dos:

[...] discursos sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando e com que autoridade. Discursos estabelecem relações de significados sociais, que constituem as relações de subjetividade e poder. Discursos são práticas que sistematicamente formam os objetos de que eles falam [...] na medida em que os discursos são constituídos por exclusões, bem como inclusões, por aquilo que não é como o que pode ser dito, destacam-se na relação antagônica com outros discursos (BALL, 1990, p.2).

Nesse sentido, Mainardes (2006, p.50) sustenta que “[...] isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Isso não excetua o olhar sobre o planejamento das políticas públicas para a área das ciências humanas e em seu cerne a educação, visto que [...] “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL, 2006, p.18), o que não pode prescindir de uma avaliação de suas dimensões.

A abordagem do ciclo de políticas, como caminho possível da avaliação de políticas, foi proposta originalmente por Ball e Bowe (1992) compreendendo três contextos principais, isto é, dimensões específicas na leitura do objeto, a saber: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos se relacionam entre si e cada um tem suas características próprias, como lugares e grupos de interesses, envolvendo disputas e embates (BOWE *et al.*, 1992).

Figura 1- contextos do processo da formulação das políticas (contexts of policy making)



Fonte: Bowe *et al.* (1992, p.20).

O primeiro contexto é o **contexto de influência**¹²: esse é o momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades da política e seus significados. Nesse contexto atuam as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006).

Complementando, Eugênio (2009) destaca que também podem ser analisadas nesse contexto a influências da circulação internacional de ideias, dos organismos internacionais e dos grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências, entre outros. É também nesse espaço que os conceitos adquirem legitimidade e é constituído o discurso que lhe dá embasamento (MAINARDES, 2006, AROSA, 2008).

Para Bowe e Ball (1992), esse primeiro contexto tem uma relação simbiótica com o segundo, o **contexto da produção de texto**¹³, no entanto é não evidente ou simples, pois, enquanto o contexto de influência está relacionado com interesses e ideologias, os textos políticos estão apresentados com a linguagem do interesse da população, pois o texto político

¹² Para Vidovich (2001) embora não haja uma listagem de pontos que dêem conta de explorar todas as particularidades do contexto de influência observadas pelos implementadores, algumas que poderiam facilitar o entendimento do contexto poderiam ser elaboradas a partir do eixo central: Que ou quais forças são observadas que influenciam ou influenciaram a implementação de determinada política? e *a posteriori* a essa questão geradora, seriam acrescentadas outras com as seguintes provocações: a) Há influências internacionais sendo exercidas? Se sim, tais influências são geradas por quais países ? b) Como são materializadas as influências globais e internacionais ? c) Em que medida as influências de nível globais e internacionais são mediadas dentro do Estado-nação? d) Quais são as condições ideológicas, econômicas e políticas vigentes? e) Quem é a elite política e os interesses que representam? f) Que outros grupos de interesse estão tentando influenciar a política? g) Quais interesses são mais/menos poderoso e por quê? h) Esse contexto de influência perdurou por quanto tempo e em que medida influenciou a política antes de ela ser elaborada ? (Tradução nossa).

¹³ Nesse contexto, o eixo norteador de avaliação da política pública centra-se em identificar as forças que atuaram na produção do texto científico, agregando-se a partir daí, **questões acessórias** tais como: a) Quando começou a construção do texto de política e 'porque agora' ou nesse momento?; b) Quais grupos de interesse (partes interessadas) foram representados na produção do texto da política e quais foram os excluídos?; c) Quais processos foram usados para construir o texto de política e por quê?; d) Quais compromissos foram feitos entre os grupos de interesse diferentes (partes interessadas) e como eles foram alcançados? ; e) que interesses as políticas se propõem a cumprir?; f) Quais são os discursos dominantes do texto da política e os discursos que são excluídos?; g) Qual é a intenção ou propósito da política?; h) Na proposta da política elaborada há agendas escondidas ou não explícitas?; i) Quais valores são refletidos na política?; j) Quais são as questões que constituem o foco da política, estas se referem a agendas de política global e internacional?; k) Quais são os principais conceitos ou conceitos-chave da política proposta?; l) Qual é o formato/tipologia de política adotado e por quê ? m) Qual é a linguagem da política e por quê?; n) Há incoerências e contradições no texto política?; o) Quem é o público-alvo do texto política?; p) O texto da política é acessível ou compreensível para o público?; q) As etapas para 'implementação' são claramente definidas e integrantes do texto de política?; r) O processo de implementação terá recursos ou será financiado ? s) Existe um mecanismo especificado para avaliar a política? Estas questões não esgotam as leituras possíveis do contexto da produção do texto da política, entretanto, constituem-se como elementos de reflexão que, em maior ou menor medida poderão contribuir para melhor sua melhor compreensão (VIDOVICH, 2001).

representa a política. Esse contexto engloba a produção de diversos textos como os documentos legais, ofícios, discursos, entre outros.

Os textos políticos resultam de disputas e acordos, pois os grupos atuantes dos diferentes locais da produção de textos competem entre si para controlar as representações da política (BOWE *et al.*, 1992). O que gera uma elaboração de texto que tem consequências que são vivenciadas no contexto da prática. Tais textos não são, necessariamente, coerentes e claros e podem até mesmo ser contraditórios.

Para Bowe e Ball (1992), a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Corroborando com isso, Arosa (2008), traz sua contribuição sustentando que ao considerar a política como texto, significa observar as diferentes possibilidades de se produzirem intervenções textual, gerando leituras múltiplas, devido a grande quantidade de pessoas que as lê, bem como os resultados das influências, intenções e negociações envolvendo o reconhecimento, ou não, de algumas vozes. Assim, “embora caracterizado com um tom prescritivo [...] os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretções, gerando, como consequência, atribuições de significados e de sentidos diversos em um mesmo termo.” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005 p.431).

Ball (2001) enfatiza que os textos políticos são o resultado de uma série de negociações, de várias influências e diversos interesses, pois durante o processo de construção, algumas vozes são legitimadas e ouvidas, outras não. Pois, a constituição das políticas se dá, em sua maioria, por ensaios de tentativas e erros que são reelaborados, modificados por meio de complexos processos de influencias, de discursos e de recriação no contexto da prática.

Sobre o **contexto da prática**¹⁴, terceiro momento da abordagem do ciclo de políticas, Bowe e Ball (1992) afirmam que é o momento em que a política está sujeita à interpretação,

¹⁴ Vidovich (2001) destaca que uma questão necessária a compreensão desse contexto ancora-se em saber “quais foram as forças ou efeitos que atuaram sobre o contexto da implementação prática da política? A essas seguem: a) Esta política está sendo implementada numa variedade de contextos?; b) Como se diferenciam as práticas de políticas para a realidade que foi desenhada ?; c) São evidentes as influências globais/internacionais no contexto da prática da política local ?; d) Quem pode ter acesso e quem efetivamente a acessa ?; e) A interpretação da política é aberta e clara para os implementadores?; e) Como a política foi recebida pelos implementadores ?; f) Quem colocou a política em prática e por quê?; g) Quais processos foram usados para colocar a política em prática e por quê?; h) Em que medida a política é resistida (ativa ou passivamente)?; i) A resistência é coletiva ou individual ?; j) Em que medida a política é transformada em cada uma das instituições no processo de implementação ? k) O processo de implementação das políticas, bem como os seus efeitos foram previstos ?; l) Os implementadores das políticas fazem parte do contexto para o qual ela foi projetada?; m) Os

em que podem ser relidas, reelaboradas, recriadas e onde são produzidos seus efeitos e consequências geradoras de alterações e transformações importantes para a área ou setor a que se destina. Para esses autores, o contexto da prática constitui-se como o “tendão de Aquiles”, isto é, ao dialogar com a leitura e o imaginário dos implementadores, constata-se que as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme está no texto, elas podem ser interpretadas de diferentes formas e, então, podem ser reconstruídas.

Logo, não se pode negar, o processo de ressignificação ou reinterpretação dos profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas, no caso específico para a sua dimensão de trabalho, como por exemplo, é o caso das políticas públicas para a educação.

Da mesma forma Amaral (2010) destaca que esse contexto vem despertar para o entendimento que as políticas são interpretadas e recriadas, logo, observa-se que uma mesma política pode ser desenvolvida de várias maneiras em diferentes contextos da prática, devido aos diversos entendimentos dos sujeitos sociais.

As orientações existentes nos documentos de política educacional são interpretadas e adaptadas à determinada realidade que será aplicada, antes de ser implementadas, sendo assim, não é imediatamente assimilável ou aplicável (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

A abordagem do ciclo de políticas entende que o profissional do contexto da prática também é um autor das políticas educacionais. Pois, sua interpretação sobre o texto irá definir sua prática, nesse sentido, não são simplesmente executores de algo já estabelecido por outrem.

Sobre essa questão Borborema (2008) sustenta que tal releitura acaba sendo inevitável, acontecendo naturalmente, pois cada profissional tem formas de trabalhar diferenciada, priorizando valores e saberes que julgam essenciais e direcionam sua prática por diferentes interpretações da política.

Os sujeitos que estudam os textos não os leem de forma ingênua, eles vêm com suas bagagens cheias de experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas

implementadores são capazes de responder e de se reunir prontamente para atender as necessidades localizadas no domínio do contexto da prática política ?; n) Quais foram as consequências ou efeitos não intencionais no processo de implementação da política ?; o) Qual é o impacto da política em diferentes agrupamentos localizados com base na classe, gênero, etnia, ruralidade e deficiência?; p) Existem vencedores ou perdedores no contexto da prática ou processo de implementação da política ?

diferentemente de um para outro, visto que cada tem sua própria bagagem e interesses diversos. O ponto-chave é que quem elabora os textos políticos não tem controle sobre o significado e eles vão ter, então, trechos podem ser rejeitados ou absorvidos, ignorados, mal entendidos ou não. Lembrando que podem utilizar somente o que lhes interessam, mas uma ou outra interpretação vai ser predominante mesmo com alguns desvios. (BOWE *et al.*, 1992).

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball ampliou o estudo da abordagem do ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O **contexto dos resultados** importa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Pressupõe que as políticas têm efeitos e não são somente resultados, defendendo que elas devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006). E, o **contexto da estratégia política**, onde Mainardes (2006, p.60) explica que esse contexto “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

No entanto, vale destacar que em entrevista no ano de 2009, o próprio Stephen Ball disse ter repensado esses dois últimos contextos e afirmou que não é útil separá-los, ele entende que o contexto dos resultados deve ser incluído no da prática e o contexto da estratégia política no da influência. Assim, sustenta que “em grande parte, os resultados são extensão da prática, [...] o contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto da influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Logo, seguindo a orientação do autor que fez parte da elaboração da abordagem do ciclo de políticas, optou-se em considerar apenas os três primeiros contextos. A opção pelo referencial analítico baseado na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores se mostrou apropriado por focalizar, na trajetória da política de ECS implementada nos cursos de graduação em enfermagem, a interpretação do contexto textual em diversos locais, por diferentes profissionais, gerando diferentes práticas.

2.2 Abordagem epistemológica e a construção do instrumento de pesquisa

Constituído o quadro de análise do objeto de estudo tornou-se imprescindível estabelecer os parâmetros procedimentais de cada etapa da pesquisa à luz da rigorosidade

científica, esta última entendida como um veículo de orientação, de mediação tendo em vista garantir à pesquisadora as ferramentas necessárias ao desenvolvimento da problemática, à reflexão sobre sua totalidade (texto, contexto e intertexto, relações e inter-relações) e pertinente credibilidade pela coerência do tratamento e interpretação dos dados.

Nessa diretriz, por conta da recorrência do objeto, o olhar epistemológico sobre a ideia de conjunto da pesquisa, solicitou que uma abordagem epistemológica correspondente fosse selecionada, que o instrumento de coleta de dados pudesse, uma vez justificado, se mostrar consistente com o objeto e a caracterização das instituições e sujeitos epistemológicos elencados, seguidos de duas outras dimensões imprescindíveis para a totalização da construção do instrumento de pesquisa: a) os eixos e encaminhamentos privilegiados e b) os procedimentos de análise dos resultados.

Entende-se que a pesquisa científica não se reduz a um aparato específico de determinantes metodológicos ou delimitações a determinadas dimensões circunstanciais, por outro lado, o recorte que se faz do objeto mediante a uma sistematização epistemológica estrutural não pode prescindir de tal delimitação, visto ser o crivo central de sua validade e credibilidade. Assim, sem a pretensão de esgotar quaisquer outros caminhos para estudos posteriores ao que se elaborou, desdobrou-se essa seção em cinco momentos, a saber: a) a abordagem epistemológica: a pesquisa qualitativa na leitura do objeto, b) a escolha dos instrumentos de coleta de dados, c) caracterização das instituições e sujeitos epistemológicos da pesquisa, d) procedimentos de coleta de dados: eixos e encaminhamentos e e) procedimentos de análise dos resultados.

2.2.1 A abordagem epistemológica: a pesquisa qualitativa na leitura do objeto

Para responder ao problema levantado na pesquisa que pretende identificar os impactos das normas vigentes no processo de implementação do ECS nos cursos de graduação em enfermagem, na visão dos coordenadores de cursos, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela abordagem qualitativa ou simplesmente pesquisa qualitativa.

Segundo Lima (2003) essa tipologia de abordagem propicia a declaração de como o objeto de estudo será tratado em sua totalidade, caracteriza-se como uma atividade investigativa cujo rigor científico centra-se no enfoque compreensivo, apreendendo e

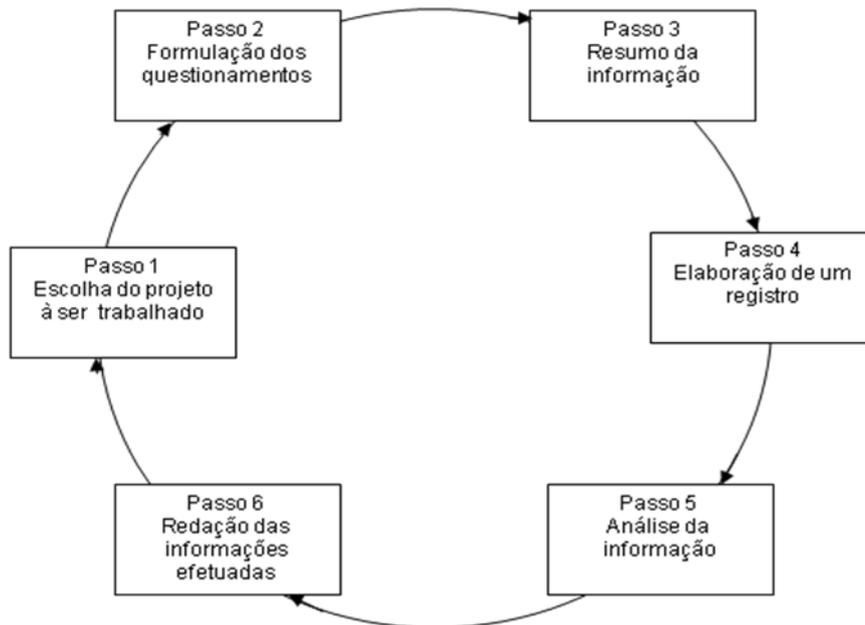
problematizando implicações mais abrangentes, bem como expressando a leitura de valores, preferências, interesses e interesses e princípios dos atores sociais envolvidos.

A esse traçado acrescenta-se que a pesquisa qualitativa aborda as representações sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos sujeitos, que lhe atribuem significados. Essa abordagem é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como pertencentes aos atos, relações e às estruturas sociais, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 1998). No mesmo sentido, trazendo à luz especificamente o campo da pesquisa em educacional, Esteban (2010, p 127) afirma que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Na pesquisa qualitativa foca-se a experiência individual de situações, a maneira pela qual o objeto foi entendido e vivenciado no contexto dos indivíduos (SANTOS FILHO, 2009), derivando daí suas leituras, ressignificações, posicionamentos. São correspondentes as contribuições de Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (1994, 2006) e Minayo (1996), no sentido de compreender a abordagem qualitativa como dimensão recorrente, que estabelece parâmetros para o tratamento do objeto com o cuidado de manter uma atitude de abertura, flexibilidade e interação com os atores sociais, conferindo ao *corpus* da pesquisa, coerência, consistência e rigor científico, cujo diferencial centra-se em seu padrão cíclico na leitura do objeto, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 – Padrão cíclico da investigação qualitativa



Fonte: Lima (2003, p.8)

Rodrigues (2006) observa que a abordagem da pesquisa qualitativa possibilita a utilização de vários métodos e estratégias no desenvolvimento ou busca de respostas à problemática construída, ao passo em que ao mesmo tempo em que se torna mais flexível, se apresenta mais exigente, sendo capaz de preservar o rigor científico, a originalidade na construção e aplicação de novos conhecimentos, caminho e orientação que tomamos como eixo no desenvolvimento dessa dissertação na leitura do objeto.

2.2.2 A escolha dos instrumentos de coleta de dados

A atuação da pesquisadora como professora do curso de enfermagem favoreceu sua familiaridade com o conhecimento empírico sobre a temática, o que subsidiou a construção das questões primordiais que serviram de base para a definição do *corpus* documental e bibliográfico. É a partir da construção do *corpus* da pesquisa que o pesquisador, estabelece suas hipóteses e sustenta os resultados que o levarão as suas conclusões sobre o objeto pesquisado (BAUER e AARTS, 2008).

Denzin e Lincoln (2006) lembram que a pesquisa qualitativa envolve o estudo da utilização e coleta de vários materiais empíricos, entre eles, a entrevista e a análise de

documentos. Desta forma, desenvolve-se uma análise documental a partir dos Projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem analisados e instrumentos normativos, inclusive aqueles de caráter institucional, especificamente: o regulamento de estágio dos cursos de graduação em enfermagem do estado de Mato Grosso do Sul.

Porém, como lembra Cellard (2008) a análise documental ainda que tenha suas vantagens por possibilitar ter acesso às informações sem a interferência e influência do pesquisador, não permite que sejam respondidas questões suplementares, tornando-se necessário a utilização da entrevista e outros instrumentos.

Poupart (2008) sustenta que as condutas não podem ser compreendidas, nem explicadas fora da perspectiva de seus atores, portanto, as entrevistas são indispensáveis por ser um instrumento que permite a elucidação destas condutas à medida que só podem ser interpretadas a partir do que eles mesmos conferem as suas ações.

A entrevista face a face proporciona uma interação entre entrevistador e entrevistado onde o primeiro busca informações que o segundo possui e, dependendo da confiabilidade entre ambos os resultados podem ser extremamente significativos, obtendo dados que outros instrumentos de pesquisa não poderiam contemplar (SZYMANSKI, 2004).

Além da entrevista, o questionário, instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que são respondidas por escrito sem a presença do pesquisador, tem como algumas de suas vantagens a uniformidade na avaliação devido à natureza impessoal do instrumento, o menor risco de distorção pela não influência do pesquisador, maior liberdade nas respostas em razão do anonimato e atinge maior número de pessoas simultaneamente (MARCONI e LAKATOS, 2006).

2.2.3 Caracterização das instituições e sujeitos epistemológicos da pesquisa

2.2.3.1 Sobre o universo amostral das instituições pesquisadas

Do universo de 13 cursos de graduação presenciais existentes no estado de Mato Grosso do Sul, conforme apresentado do quadro I, selecionou-se uma amostragem simples de 1/4 do total, correspondente ao universo de três (03) instituições, optando por duas da esfera pública e uma da esfera privada sem fins lucrativos.

A escolha desse universo amostral deu-se pela viabilidade de acesso institucional da pesquisadora aos entrevistados e correspondente base documental, sendo duas IES da capital (uma pública e uma privada sem fins lucrativos) e uma do interior (pública).

Quadro III – Relação dos cursos de enfermagem de Mato Grosso do Sul

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	INICIO DO CURSO	NATUREZA JURÍDICA	CIDADE
Centro Universitário Anhanguera Campo Grande	28/01/2008	Privada com fins lucrativos	Campo Grande
Centro Universitário da Grande Dourados	01/04/2004	Privada sem fins lucrativos	Dourados
Faculdade de Administração de Fátima do Sul	20/02/2006	Privada sem fins lucrativos	Fátima do Sul
Faculdade Mato Grosso do Sul	01/08/2010	Privada sem fins lucrativos	Campo Grande
Faculdades Integradas de Três Lagoas	03/08/2009	Privada sem fins lucrativos	Três Lagoas
Faculdade Unigran Capital	01/11/2008	Privada sem fins lucrativos	Campo Grande
Faculdade Vale do Avoré	02/02/2005	Privada com fins lucrativos	Cassilândia
Universidade Católica Dom Bosco	03/02/2003	Privada sem fins lucrativos	Campo Grande
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	08/08/1994	Público	Dourados
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	10/03/1991	Público	Campo Grande
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	08/03/2010	Público	Coxim
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	20/03/2000	Público	Três Lagoas
Universidade Anhanguera – UNIDERP- UNIDERP	23/07/2001	Privado com fins lucrativos	Campo Grande

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso: 18/04/2011

O número do universo amostral de instituições, portanto, concentrou-se em três entrevistas, conseqüentemente, com um recorte amostral de três sujeitos epistemológicos, uma entrevista com cada um dos coordenadores dos cursos de graduação em enfermagem ofertados no estado de Mato Grosso do Sul. E, a aplicação de seis questionários, dois professores de ECS de cada curso, sendo obrigatoriamente, um atuante na área hospitalar e outro na saúde coletiva.

2.2.3.2 Sobre os critérios de seleção dos sujeitos

Tendo como objetivo desse projeto de pesquisa, analisar o processo de implementação do ECS nos cursos de graduação em enfermagem a partir da visão de seus coordenadores e professores de estágio com vistas a compreender e explicar o desenvolvimento desse processo no atendimento a legislação vigente, optou-se pela seleção intencional de sujeitos, entendida

como requisito essencial para a coleta de dados, por meio de critérios previamente estabelecidos.

De forma semelhante, pode ser encontrada no trabalho de Larocca (1996), a escolha intencional de sujeitos de pesquisa que selecionou participantes com experiência no tema abordado. Utilizando os aspectos da história profissional como critérios seletivos básicos da escolha dos sujeitos epistemológicos, definimos:

- a) Ser enfermeiro e possuir experiência profissional mínima de um ano como coordenador de curso de graduação em enfermagem (para a entrevista) ou professor de ECS (para a aplicação dos questionários). Entende-se que, para poder conhecer o processo completo desenvolvido no estágio é necessário um ano de atuação nesse cargo, sem interrupção.
- b) Exercer ou ter exercido a função de coordenador (para a entrevista) ou professor de ECS (para a aplicação dos questionários) após o ano de 2005. Tendo em vista que as DCNENF foram aprovadas em 2001, acredita-se que até 2005 seja tempo suficiente para os sujeitos terem tido acesso e se familiarizado com elas.

Crêterios de inclusão e exclusão

Os sujeitos que foram escolhidos deveriam se enquadrar em **a** e em **b**. Portanto a exclusão se justifica daqueles sujeitos que não estiverem contemplados nos critérios descritos.

Assim, a escolha dos sujeitos teve como objetivo garantir o requisito “familiaridade” quanto a assunto central desse trabalho.

Acredita-se que esta familiaridade   fundamental, contribuindo para a qualidade dos dados obtidos, pois foram selecionados sujeitos que, além da experiência obtida quando acadêmico, enquanto profissional pôde vivenciar a implementa o do ECS, após aprova o das DCNENF.

Nesse ínterim, defende-se que esta forma de sele o permitiu   pesquisadora, um diálogo privilegiado, visto que os sujeitos forneceram informa es de suas experiências e concep es de estágio, a partir de sua vivência no processo de implementa o da política pública para o setor.

2.2.3.3. Descrição institucional e perfil dos entrevistados

Por conta das condições estabelecidas em Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), os nomes instituições e respondentes serão preservados. Cabe-nos, entretanto, descrever por solicitação dos critérios da pesquisa, o âmbito das instituições (de onde se fala) e dos respondentes (quem fala). Vale observar, que todas as instituições, compreendidas a partir do universo amostral delimitado, se encaixaram nos critérios estabelecidos (1 privadas sem fins lucrativos e 2 públicas), bem como os coordenadores, cuja amostragem indicou um universo de 100% do gênero feminino, daí o porquê da denominação “coordenadora” em específico, como se verá a seguir. Já, os professores de ECS 5 são do gênero feminino e 1 masculino.

Instituição I

Localizada no interior do estado, teve seu curso de graduação em enfermagem implantado na década de 1990, sendo o segundo curso de enfermagem oferecido no estado e, como o primeiro, público. Atualmente oferece 40 vagas. Apresenta a Enfermagem com o objetivo de atuação prática, prestação de serviços aos seres humanos, assim, a educação e o ensino de enfermagem são voltados para essa atuação. Traz que o planejamento curricular deve apresentar uma sequência lógica e coerente, incluindo o marco filosófico, o conceitual, os objetivos gerais e específicos das séries para que se possa organizar e integrar as disciplinas. E assim, formar profissional capaz de influenciar na construção de novos paradigmas de saúde, através de um corpo de conhecimentos próprios, sedimentados num pensar integral do cuidado humano, para atuar nas áreas de promoção da saúde, prevenção de doenças, no tratamento e reabilitação no processo saúde-doença do ser humano/família/comunidade.

Coordenadora 1

Concluiu a graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 2000, fez especialização em Assistência ao Paciente Portador de Feridas por Universidade Estadual no Paraná e concluiu o Mestrado em Enfermagem numa Universidade Federal no centro-oeste em 2006 e atualmente é doutoranda na mesma Universidade. É professora Assistente do curso de enfermagem desde 2000. De 2008 a 2010 foi coordenadora do referido curso.

Instituição II

Instituição pública, com implantação do curso de enfermagem na década de 1990, foi a primeira a oferecer esse curso no estado de Mato Grosso do Sul, localizado na capital do estado, ofertando 50 vagas. Tem como objetivo desenvolver uma compreensão de mundo que permita acompanhar a velocidade das transformações, analisando-as e adaptando-as às constantes mudanças, mediante abordagem holística do processo saúde–doença, que articule os aspectos éticos, políticos, sociais, psicológicos e biológicos; preparar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com os valores éticos, humanos e sociais; avaliar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem; buscar a interdisciplinaridade como facilitadora do processo ensino–aprendizagem; valorizar e desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe; considerar importante a construção contextualizada e participativa do conhecimento e capacitar para a realização de pesquisas e estimular outras formas de produção de conhecimento que sustentem e aprimorem a prática.

Coordenadora 2

Possui Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual de Londrina o qual concluiu na década de 1970, fez três especializações: Enfermagem Obstétrica e Obstetrícia Social concluída na década de 1980; Metodologia de Pesquisa em Educação na mesma década e Gestão da Clínica nos Hospitais do SUS; realizou o mestrado em Enfermagem Obstétrica pela Universidade Federal de São Paulo na década de 1990 e doutorado em Enfermagem em Saúde Pública por uma universidade estadual de São Paulo na primeira década do século XXI.

Faz parte do corpo docente do curso de graduação em enfermagem desde 1991 e é coordenadora do curso do enfermagem desde 1 de Junho de 2009. Entretanto, vale destacar sua experiência profissional na docência da educação superior nas diversas vezes que foi coordenadora de curso, onde nesta mesma instituição atuou em 2003.

De 1981 a 1990 foi professora do curso de enfermagem de uma Universidade privada no estado de São Paulo, onde atuou na coordenação de curso por quatro anos e de 2005 a 2009 atuou em uma Universidade privada em Mato Grosso do Sul, onde também esteve na coordenação de curso por dois anos.

Instituição III

Essa instituição privada que está localizada na capital do estado, teve seu curso de enfermagem implantado em nos primeiros anos do século XXI e oferece 70 vagas matutinas, tem como objetivo formar um profissional para atuar com competência filosófica, ética, científica, técnica, social e política, que desenvolva atividade generalista na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação de saúde em todas as fases do ciclo vital.

Coordenadora 3

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em 2003 e em Serviço Social por uma universidade privada na década de 1990. Especialista em Gestão Avançada de Pessoal (2000), Educação em Saúde (2006) e em Terapia Intensiva em Enfermagem (2008). Desde de 2010 é coordenadora do curso de enfermagem e docente desta instituição desde 2007, quando também atuou como professora de uma Universidade pública de Mato Grosso do Sul até 2008 e atualmente é mestranda numa instituição privada.

Todas as IES e respectivos coordenadores de curso tiveram as suas identidades preservadas, evitando-se explicitar particularidades que pudessem fornecer evidências das mesmas. Em relação aos professores todos os selecionados foram contemplados em relação a área de estudo desse objeto (professores de ECS), dois de cada instituição, sendo, obrigatoriamente, um atuante na saúde coletiva e um na hospitalar. Os seis professores de estágio compreenderam os critérios estabelecidos anteriormente para a aplicação dos questionários, que serão identificados pelas siglas: P1, P2, P3, P4, P5 e P6 respectivamente.

2.2.4 Procedimentos de coleta de dados: eixos e encaminhamentos

Uma vez desenvolvida uma ampla discussão sobre o contexto de influência e do texto das políticas públicas para a área de enfermagem, conforme estabelecido no primeiro capítulo quanto ao quadro analítico, recuperamos o contexto da prática no estabelecimento das etapas entre a construção do instrumento de pesquisa e sua aplicação, isto é, seus eixos e encaminhamentos.

Como afirmam Vidovich (2001); Bowe e Ball (1992) é necessário que a leitura da prática pelo pesquisador em relação ao objeto pesquisado seja procedente de seus interlocutores, de forma que a compreensão do contexto seja evidenciada por meio de indagações consistentes e coerentes.

Nesse sentido, depois das leituras e discussão, por meio da orientação chegou-se à conclusão de que oito pontos centrais seriam necessários para se obter as devolutivas da investigação em relação ao processo de implementação das políticas de ECS, considerando o equilíbrio entre questões mais gerais e específicas, o que resultou no roteiro de questões semi-estruturadas para entrevista com as coordenadoras de curso (APENDICE A) e, um questionário autoaplicativo para os professores de ECS (APENDICE B).

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, submeteu-se a viabilidade de seu desenvolvimento ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados que o aprovou sem ressalvas (ANEXO 1).

Buscando a autorização das instituições selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, entrou-se em contato com cada um dos coordenadores de curso com uma carta de apresentação, datada e assinada pelo orientador (APENDICE C), na qual se deu conhecer, além da apresentação da pesquisadora, o objeto e a importância da participação de cada um dos respondentes. Com a sua anuência inicial declarada solicitou-lhes a anuência formal, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE D), que fora previamente apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética.

Os encontros para o desenvolvimento das entrevistas foram devidamente acordados com os respondentes, quanto aos questionários foram encaminhados e respondidos via e-mails, cujos procedimentos e análises de resultados serão contextualizados no item 2.2.5.

2.2.5 Procedimentos de análise dos resultados

O procedimento de análise dos resultados será desenvolvido por meio da análise de conteúdo, que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 42).

Franco (2008) acrescenta que a análise de conteúdo é um dos procedimentos de maior abrangência da teoria da comunicação. Permitindo ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer dos um dos elementos da comunicação, como por exemplo: o que, quando e como se fala algo, bem como, os silêncios.

A análise organiza-se em três etapas:

- a) **pré-análise:** é o momento da organização, corresponde ao momento de início das buscas, de intuições, dos primeiros contatos com os materiais. Objetiva sistematizar, tornar operacionais as ideias iniciais de forma que possa levar a um esquema preciso para o desenvolvimento das próximas operações, com vistas à elaboração de um plano de análise (BARDIN, 2009; FRANCO, 2008).
- b) **exploração do material:** consiste essencialmente em operações de codificação, definindo as categorias. Segundo Franco (2008), apesar de ser uma fase longa, difícil e desafiante, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo.
- c) **tratamento dos resultados obtidos e interpretações:** os resultados devem ser tratados para que se tornem significativos e válidos para o estudo científico, assim o analista pode propor inferências e interpretações respaldando os resultados em estudos de outros pesquisadores, enfim validar os objetivos propostos no estudo ou que digam respeito a outras descobertas (BARDIN, 2009).

Para Bardin (2009) as leituras feitas utilizando a análise de conteúdo não é simplesmente uma leitura uma leitura “ao pé da letra”, mas o realçar de um sentido que se encontra no segundo plano, identificando intenção que não evidenciadas na escrita de um documento.

Nesse ínterim, a partir da análise dos documentos institucionais e das legislações nacionais relacionados ao ECS e das falas dos sujeitos da pesquisa, será possível analisar as políticas de estágio, focando o seu processo de implementação nos cursos de graduação em enfermagem do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados e respectiva discussão são apresentados nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO III

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM: DEVOLUTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

A elaboração de um texto normativo de uma política é resultado de discussões e negociações o qual, uma vez concluído deve contemplar os conteúdos imprescindíveis defendidos por determinado grupo, representantes de segmentos profissionais ou populacionais e que deverá estar relacionado ao contexto da prática. O entendimento de um texto político requer da pesquisadora algumas pontuações do contexto no qual o mesmo foi produzido, não com um foco no sentido histórico do mesmo como único possível, mas transversalmente a esse, com o objetivo de apreender a centralidade do ECS nos projetos pedagógicos de cursos de enfermagem de Mato Grosso do Sul, a partir do recorte selecionado.

Como destacam Ball e Mainardes (2011, p.14), embora uma vez construídas as políticas não são fixas e imutáveis, visto que são sujeitas a interpretações, a traduções e, acrescenta-se, de ressignificações efetuadas pelos sujeitos ao longo de distintas leituras, mas devem ser compreendidas, mesmo que de forma não acabada, como voltadas às respostas aos problemas da práticas.

Utilizando-se a análise de conteúdo¹⁵ como instrumento de tratamento dos dados, privilegiou-se como ponto de partida para esse itinerário, os elementos constituintes das políticas de ECS em âmbito nacional, a saber, todos os artigos e inferências das DCNENF sobre o objeto. Sob a fundamentação do contexto da produção de texto, Vidovich (2001) afirma que à medida que se identifica os principais conceitos ou conceitos-chave da política

¹⁵ Como afirma Bardin (2009) a análise de conteúdo é apropriada para a compreensão do conteúdo de determinado texto ou mensagem e de sua expressão para que se possam evidenciar questões que permitam inferir sobre outra realidade que vai além da mensagem tal qual é apresentada

proposta, o seu público alvo e principais meios de operacionalizações previstos, uma instância posterior, poder-se-á aproximar os paralelismos, as aproximações ou não do processo de implementação da mesma.

Nesse sentido, a etapa posterior solicitou a análise delimitada dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Enfermagem no Mato Grosso do Sul e a centralidade institucional aferida nos mesmos ao ECS, bem como de sua incorporação ou tratamento nos regulamentos dos cursos.

Houve uma intensa preocupação em reunir os elementos textuais mais relevantes para a compreensão de seus conteúdos e problematizações derivadas; nesse sentido, recorreu-se num terceiro momento à Lei 11.788/2008 (conhecida como a “nova lei de estágios”), elencando quais preocupações o estágio curricular na graduação em enfermagem estava ou deveria estar privilegiando. E por fim, frente a esse quadro, no contexto da prática, dois grupos de respondentes, identificados no capítulo anterior (professores de ECS e coordenadores de curso de enfermagem) por meio de dois instrumentos distintos forneceram suas devolutivas acerca da leitura da implementação do ECS em suas instituições.

Os instrumentos foram respectivamente um questionário (Apêndice B), aplicado aos professores em número de seis respondentes (dois de cada instituição), contendo questões pontuais sobre o objeto e a entrevista aplicada aos coordenadores de curso em número de três, respectivamente um de cada instituição (Apêndice A). Uma pesquisa científica incorre na seleção ou na realização de algumas escolhas que caibam à responder de forma mais cabal às inquietações do objeto, nesse sentido, entende-se que a delimitação dos instrumentos, bem como a quantidade de respondentes para essa pesquisa, considerando-se o aspecto temporal, mostrou-se suficiente para o propósito anunciado.

3.1 O Estágio Curricular Supervisionado e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Enfermagem.

A Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Enfermagem (DCNENF) é composta por dezesseis artigos que vão fornecer as orientações necessárias à formação do enfermeiro. Tendo em vista a sua relevância como produção de texto político acerca do objeto, tomar-se-á como referência os artigos e pontuações das mesmas que tratem da centralidade do ECS na formação do enfermeiro, não necessariamente na ordenação sequencial das DCNENF.

A começar pelo artigo sétimo (**art. 7º**) as DCNENF determinam que as instituições de ensino superior devem incluir o ECS como componente indissociável no quadro curricular, definindo os cenários onde deve ser desenvolvido (hospitais específicos e especializados, ambulatórios, rede básica de serviços de saúde e comunidades) e o período em que deve ser desenvolvido, nos dois últimos semestres do curso. Complementarmente, em seu parágrafo único, assegura a participação dos enfermeiros de serviço (enfermeiros que atuam nos locais onde o estágio será desenvolvido) na programação e elaboração do planejamento do ECS. Entende-se que o planejamento do estágio se estabelece por meio do plano de atividades, e, na supervisão do estagiário acompanhando-o durante esse período de aprendizado.

É importante destacar que, nesse parágrafo, o estabelecimento da carga horária mínima do ECS é determinado como vinte por cento da carga horária total do curso, o que significa que nos cursos com total de 4.000 horas devem ser garantidas 800 horas de ECS. Esse número de horas, a posteriori, fora referendado como carga horária mínima exigida para os cursos de graduação em enfermagem segundo a Resolução CNE/CES 4/2009.

O artigo terceiro (**art. 3º**) das DCNENF ao apresentar o perfil do egresso, cujo inciso primeiro define que o enfermeiro deve ter formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, embasada no rigor científico e intelectual e pautada nos princípios da ética, pressupõe a inferência de formação sólida do mesmo numa perspectiva praxica, acrescida da responsabilidade de que o egresso deva ser capaz de conhecer e intervir sobre os problemas de saúde e doença com maior incidência no Brasil, em especial na região onde vai atuar, sem esquivar-se de seu protagonismo social, pois deverá atuar como um dos promotores da saúde do ser humano.

O artigo quarto (**art. 4º**) apresenta o objetivo da formação do enfermeiro que consiste em dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício de competências e habilidades gerais para o exercício de sua profissão. Tais competências e habilidades identificadas nos incisos de I a VI, como seguem:

- Inciso I - atenção à saúde, destacando-se que o profissional deve estar preparado para desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto do indivíduo como da comunidade. O desenvolvimento da prática do enfermeiro deve estar integrada com as requeridas pelas demais instancias dos sistemas de saúde. Outro dado importante, descrito pelo Inciso I é que esse profissional deve pensar criticamente, ser capaz de analisar os problemas da sociedade e buscar soluções.

Observa-se que há um forte indicador para se pensar a formação do enfermeiro, também e para além do enfoque meramente instrumental.

- Inciso II – o enfermeiro deve estar capacitado a realizar tomadas de decisão, cujo processo interventivo deve focalizar a eficácia e o custo-benefício e, para isso o profissional deve estar preparado para avaliar, sistematizar e decidir, portanto, suas condutas devem ter como base as evidências científica e solicitações sociais.

- Inciso III – utilização da comunicação em todos os níveis e sentidos, denotando a transparência, coerência e precisão das intervenções desenvolvidas e sua integração com os interesses sociais. Nessa diretriz faz sentido a exigência de um profissional acessível e confiável no convívio com demais profissionais de saúde e com a população, uma vez que a comunicação vai além da fala, envolve comunicação não-verbal e escrita, domínio de uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação.

- Inciso IV - o desenvolvimento da liderança, como instrumento fundamental no trabalho em equipe que, dentre outros aspectos, envolve compromisso, responsabilidade, empatia e demais habilidades correlatas.

- Inciso V - a administração e o gerenciamento são apresentados como uma das competências e habilidades que o enfermeiro deve desenvolver na organização da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informações. Há uma forte ênfase pela formação de profissionais da enfermagem aptos a serem empreendedores, gestores, líderes de equipes de saúde.

- Inciso VI - o enfermeiro deverá ser capaz de aprender continuamente, ser responsável pela sua formação e pela capacitação de futuros profissionais, inclusive através de estágios, buscando o benefício mútuo. É destacado o desenvolvimento de uma postura de responsabilidade formativa – pessoal e coletiva, a primeira pela responsabilidade da formação que não se esgota na universidade, ao mesmo tempo em que, uma vez formado e integrante do quadro de profissionais de determinada instituição, deve primar pela solidarização do conhecimento e de descobertas comuns.

A esse respeito, o desenvolvimento profissional da formação do enfermeiro não pode se distanciar das experiências sociais ao mesmo tempo em que considera o conhecimento historicamente produzido, como destacam Lima e Santos, (2011), deve considerar “[...] as distintas possibilidades e campo de imersão do enfermeiro não dissociado do quadro

macrossocial que envolvem questões econômicas, culturais e orientadas por condicionantes sócio-históricos”.

O artigo quinto (**art. 5º**) quanto à delimitação de objetivos específicos para a formação do profissional, enumera trinta e três incisos que, entre competências e habilidades, descrevem as diversas características que o enfermeiro deverá apresentar e ações que deverá estar apto a desenvolver. Todos incisos estão diretamente relacionados ao parágrafo único desse artigo que afirma que “[...] a formação do enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento” (Art. 5º Resolução CNE/CES n. 3/2001).

O sexto artigo (**art. 6º**) por conta de todo o percurso profissional desejado, com forte ênfase no atendimento social, enfatiza que os conteúdos essenciais para o curso de graduação em enfermagem devem estar relacionados a todo o processo saúde-doença, não só do cidadão, mas também da comunidade, com atenção a realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações. Evidencia-se que as DCNENF destacam como objetos indissociáveis a formação inicial do enfermeiro, o cuidado com a prática social e os modos possíveis de apropriação de sua identidade desse profissional (MARRAN; LIMA, 2010), por exemplo, demonstrado na orientação ou sua tentativa interdisciplinar do currículo.

No artigo 6º, orienta-se que os conteúdos do curso de Enfermagem em nível de graduação devem contemplar as Ciências Biológicas e da Saúde, as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências da Enfermagem que incluem: os Fundamentos de Enfermagem (conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro); a Assistência de Enfermagem (conteúdos teóricos e práticos que compõem a assistência de enfermagem individual e coletiva a todas as faixas etárias); a Administração de Enfermagem (conteúdos teóricos e práticos da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência de enfermagem) e o Ensino de Enfermagem (conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro).

O ECS no percurso formativo, previsto nas DCNENF é parte indissociável na formação do enfermeiro, bem como a sua centralidade específica que possibilita não somente pensar a prática ou instrumentalizar o egresso, mas capacitar-lhe para intervenções mais consistentes, deve ocupar o mesmo paralelismo de importância nos Projetos Pedagógicos e

Regulamento de Estágios de instituições que ofertam cursos na área, como se verá na seção seguinte.

3.2 O Estágio Curricular Supervisionado nos Projetos Pedagógicos e Regulamentos de Estágio

As DCNENF caracterizam-se como ponto referencial para análise de conteúdo a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de enfermagem previamente selecionados, bem como de seus respectivos regulamentos. Acerca dos os projetos pedagógicos¹⁶ dos cursos, as categorias privilegiadas para análise serão: o perfil do egresso, a centralidade do ECS nas ementas para esse fim e as características encontradas, a distinção ente aula prática e ECS e a correspondência ou não das DCNENF. Em relação aos regulamentos de estágio¹⁷ destaca-se como categoria central o plano de operacionalização como o ECS vem sendo desenvolvido, a partir das seguintes subcategorias: sua definição, objetivos, pré-requisitos, campos de estágio, carga horária, principal responsável pelas tomadas de decisão quanto ao seu desdobramento, atribuições do estagiário e do professor de estágio e avaliação.

Esse itinerário de estudos possibilita compreensão da atualidade e necessidade de análise e acompanhamento para o desenvolvimento da formação do graduando. Certamente não se pretende afirmar que a dimensão técnica do estudo seja suficiente para o esgotamento ou tratamento do objeto, entretanto, percebeu-se que se trata de um caminho que não deve ser desconsiderado.

3.2.1 O Estágio Curricular Supervisionado nos Projetos Pedagógicos.

Como documento normatizador das proposições e orientações do curso, os projetos pedagógicos de enfermagem devem considerar o perfil do egresso que se pretende com as devidas competências profissionais indicadas como as mais apropriadas para o seu exercício.

¹⁶ O projeto pedagógico do curso é o eixo norteador de seu planejamento e gestão. À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, no caso do objeto privilegiado nessa pesquisa, para a graduação em enfermagem, o projeto deve primar por uma estrutura organizacional que clarifique a identidade do egresso a ser formado, os objetivos a que se pretendem chegar por meio de estratégias e atividades pertinentes da matriz curricular, bem como a concepção de aprendizagem que se delimitou. Esse nível de planejamento deve trabalhar com uma previsão global e sistemática durante o percurso formativo do estudante para a integração das aprendizagens entre conteúdos, aprendizagens e habilidades específicas que se quer desenvolvidas (AFFONSO, 2009).

¹⁷ Os regulamentos de estágio são documentos que se propõem a normatizar as atividades que efetivamente deverão ser desenvolvidas em todos os âmbitos da instituição e fora dela, estabelecendo-se as competências e habilidades que os estudantes deverão desenvolver durante o seu processo formativo, bem como a responsabilidade dos supervisores de suas atividades, da proposta entre unidades acadêmicas e unidades concedentes de estágios dentre outros.

Concorrerão para isso, as condições materiais da instituição, instrucionais e a centralidade do estágio curricular supervisionado nesse processo. Nesse último ponto, recortou-se as questões que influenciam e/ou estão relacionadas com o ECS, encontradas nos Projetos Pedagógicos dos cursos selecionados, que se inicia pelo perfil desejado do egresso, seguido de um olhar sobre as ementas correlacionadas ao ECS e sua ênfase. A apresentação foi estabelecida em forma de quadro com síntese, no intuito de possibilitar um olhar sinóptico sobre a temática.

Quadro IV - Perfil do egresso apresentado pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem analisados em MS.

CURSO	TEXTO APRESENTADO	SÍNTESE
A	“Enfermeiro generalista crítico e reflexivo, com competências técnicas, científica, ética, político-social e educativa, capaz de atuar nos diferentes níveis de complexidade do processo saúde-doença.”	generalista, crítico-reflexivo, técnico-científico, ético, politizado, educador.
B	“Generalista, humanista, reflexivo-critico, responsável pela arte e ciência do cuidar... identificar perfil epidemiológico... compromisso com a cidadania... promotor da saúde... suas ações devem atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS... rigor científico... princípios éticos.”	generalista, reflexivo-crítico, politizado, rigor científico, ético, educador, preparado para o SUS.
C	“Generalista... perspectiva crítico-reflexiva... capaz de atuar na coordenação do processo de trabalho da enfermagem, na qualificação... no desenvolvimento de atividades pertinentes ao cuidado, gestão, educação, à política e a pesquisa junto a o indivíduo, família e coletividade.”	generalista, crítico-reflexivo, líder, educador, gestor, politizado, pesquisador.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos A, B e C

A síntese do quadro - IV evidencia a presença de características comuns (em negrito) do perfil do egresso desejado nos três cursos, características que podem ser observadas no artigo terceiro das DCNENF e que definem a sua correspondência, ressalvadas a orientação de B e C – “preparado para o SUS”. “líder... gestor... pesquisador”.

Para a formação profissional dos perfis destacados, as instituições listaram ementas que contemplariam a sua consecução, considerando o percentual especificado do ECS (20%) carga horária total do curso (pelas DCNENF) que, para efeitos de análise foram apresentadas a seguir uma a uma, destacando-se as especificidades.

Quadro V – Ementas das disciplinas de ECS do curso A

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO		
• Curso A	Carga horária total do curso (CHTC):	4.828 horas
	20% da CHTC	966 horas.
	CHT de ECS	986 horas. – 20 (vinte) horas além do mínimo exigido pelas DCNENF.
DISCIPLINA	ESTÁGIO EM REDE BÁSICA DE SERVIÇOS DE SAÚDE	
<i>Nono semestre</i> (CH: 238 horas)	“Ações assistenciais de enfermagem na rede básica de saúde para a promoção, proteção e recuperação da saúde da pessoa, da família e da comunidade”.	
<i>Décimo semestre</i> (CH: 238 horas)	“Ações gerenciais na rede básica de saúde para a promoção, proteção e recuperação da saúde da pessoa, da família e da comunidade”.	
DISCIPLINA	ESTÁGIO EM REDE HOSPITALAR E AMBULATORIAL	
<i>Nono semestre</i> (CH: 255 horas)	“Ações assistenciais de enfermagem de média e alta complexidade. Desenvolvimento de competências e habilidades para atividade profissional, para atuar nos diferentes cenários da prática.”	
<i>Décimo semestre</i> (CH: 255 horas)	“Ações gerenciais de administração e assistência de enfermagem. Aplicação dos conhecimentos científicos, técnicos e legais do exercício profissional em interação com a (o) enfermeira (o) do serviço no âmbito hospitalar e ambulatorial”.	

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos A

Quadro VI – Ementas da disciplina de ECS do curso B

EMENTAS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO		
• Curso B	Carga horária total do curso (CHTC):	4.250 horas
	20% da CHTC	850 horas.
	CHT de ECS	612 horas = 238 horas aquém do mínimo exigido pelas DCNENF.
DISCIPLINA	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	
<i>4ª Série</i>	“O conjunto de conteúdos das áreas de conhecimento Ciências da Saúde e Biológicas, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem que foram adquiridos no decorrer do curso de enfermagem devem promover a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo do acadêmico”.	
<i>Desdobramento</i>	50% da carga horária realizada na rede hospitalar e 50% nas unidades básicas de saúde.	

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos B

Observa-se que a carga horária de 612 horas corresponde a 20% do total de horas dos conteúdos obrigatórios e não da carga horária total do curso.

Quadro VII – Ementas da disciplina de ECS do curso C

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO		
• Curso C	Carga horária total do curso (CHTC):	3.672 horas
	20% da CHTC	734 horas.
	CHT de ECS	792 horas = 58 horas além do mínimo exigido pelas DCNENF.
DISCIPLINA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO HOSPITALAR	
<i>Sétimo semestre</i> (CH: 180 horas)	“Aplicação dos conhecimentos adquiridos na assistência de enfermagem em unidades hospitalares. Prática das funções administrativas e da gerência do cuidado de enfermagem [...]. Gestão das unidades de internação [...]. Atuação do	

	enfermeiro como supervisor, orientador e diretor da equipe de enfermagem”.
<i>Oitavo semestre</i> (CH: 180 horas)	“Aplicação dos conhecimentos teóricos da administração participativa [...]. Práticas das funções administrativas e da gerencia do cuidado de enfermagem [...]. Assistência de enfermagem fundamentada e sistematizada [...]. Planejamento, execução e avaliação da assistência de enfermagem”.
DISCIPLINA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SAÚDE PÚBLICA
<i>Sétimo semestre</i> (CH: 216 horas)	“Aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações assistenciais em unidades de saúde pública. Práticas das funções administrativas e da gerencia do cuidado de enfermagem [...]”.
<i>Oitavo semestre</i> (CH: 216 horas)	“Aplicação da prática dos conhecimentos das teorias de administração nos processos de planejamento, gerencia e assistência [...], gestão dos serviços de saúde [...] prática nas unidades básicas de saúde [...]”.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos C

É possível perceber que existem características que aproximam as instituições a partir dos cenários, do momento de oferta das disciplinas pertinentes ao ECS, bem como algumas particularidades quanto à carga horária destinada ao mesmo como se observará a seguir no quadro VIII.

Quadro VIII - Características encontradas nas ementas das disciplinas de estágio dos cursos de graduação em enfermagem.

CURSO	SÍNTESE
A	Dois cenários: hospitalar e Unidade Básica de Saúde (UBS) ; Último ano do curso: 9º semestre = Estágio hospitalar I e UBS I: ações concentram-se na assistência de enfermagem ao indivíduo e coletividade. 10º semestre = Estágio hospitalar II e UBS II: ações concentram-se na gerência, administração em enfermagem. Com maior carga horária no âmbito hospitalar. Carga horária de estágio maior que a mínima exigida pelas DCNENF.
B	Dois cenários: hospitalar e Unidade Básica de Saúde (UBS) ; Último ano do curso: 4ª série = contempla conteúdos de toda formação para assistência e administração em enfermagem. Mesma carga horária para os dois cenários. Carga horária de estágio menor que a exigida pelas DCNENF, correspondendo a 20% da carga horária dos conteúdos obrigatórios.
C	Dois cenários: hospitalar e Unidade Básica de Saúde (UBS) ; Último ano do curso: 7º semestre = Estágio hospitalar I e UBS I: ações de assistência e administração em enfermagem com maior destaque para administração. 8º semestre = Estágio hospitalar II e UBS II: ações concentram-se na gerência e administração em enfermagem. Maior carga horária no âmbito das UBS. Carga horária de estágio maior que a mínima exigida pelas DCNENF.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos A, B e C

Ao observar o quadro VIII nota-se que todos os cursos cumprem as orientações das DCNENF quanto aos locais em que o ECS deve ser desenvolvido (hospitalar e UBS) e a exigência de que deve acontecer nos dois últimos semestres do curso, entretanto, constatou-se que o curso B não atende a carga horária mínima exigida pelas DCNENF. Além dessas observações, outras questões merecem destaque, como por exemplo, os cursos dão enfoques distintos para o desdobramento do estágio, pois enquanto o curso A divide o ECS em dois semestres, onde

no primeiro ressalta ações da assistência de enfermagem e no segundo a administração, o curso **B** não traz essa distinção desenvolvendo essas ações em conjunto, já o curso **C**, como o curso **A**, também direciona no segundo semestre, atividades de administração e mesmo incluindo ações de assistência de enfermagem no primeiro semestre, não deixa de contemplar a administração como enfoque significativo.

Uma outra particularidade observada sobre a disposição e ênfase das cargas horárias é que o Curso **A** centrou maior carga horária para o âmbito hospitalar a maior carga horária no âmbito da saúde coletiva foi considerada pelo curso **C**, e, por sua vez, o curso **B** opta pela mesma carga horária para os dois cenários. Vê-se que mesmo seguindo as mesmas DCNENF os cursos têm diferentes características que são estabelecidas de acordo com o julgamento de seus atores.

A partir dos Projetos Pedagógicos buscou-se identificar se esses traziam a diferença entre o ECS e aula prática, uma característica dos cursos de graduação em enfermagem.

No Projeto Pedagógico do **curso A** encontra-se um item explicando a concepção de estágio e de aula prática e apresenta em anexo o regulamento de estágio; no do **curso B** encontra-se somente a concepção de estágio, entretanto o curso tem um regulamento para o desenvolvimento do estágio e outro para aula prática e, no do **curso C**, assim como o **curso B**, encontra-se a concepção de estágio, entretanto tem apenas regulamento de estágio (como será observado no subtópico posterior).

Destaca-se que ainda é pouco enfatizada a diferença entre esses dois momentos, o que pode gerar muitas dúvidas, além de elaborações de objetivos e metodologias que os confundem, residindo aí olhares duais.

Conclui-se que as estruturas de ECS encontradas nos Projetos Pedagógicos dos cursos correspondem às solicitações das DCNENF mesmo com algumas características organizacionais diferentes entre si, pois todos elegeram os dois últimos semestres do curso para a realização do ECS, os cenários escolhidos são o ambiente hospitalar e a rede básica de serviços de saúde. A divergência de maior importância é a carga horária do **curso B** que é menor que a exigida pelas DCNENF.

3.2.2 O Estágio Curricular Supervisionado nos regulamentos de estágio

Por meio de uma visão de conjunto sobre algumas informações extraídas dos Regulamentos de estágio dos cursos, que vão evidenciar, com mais detalhes, como o ECS é

estabelecido e organizado, destacou-se oito categorias. Tal quadro se justifica pela necessidade de identificar no próprio texto elementos correspondentes, destoantes, ênfases e outros que conferem à pesquisa a necessidade de maior desdobramento interpretativo, como se verá a seguir nos quadros IX, X, e XI.

Quadro IX – Síntese do regulamento de estágio, curso A

Definição de estágio	“[...] é um ato educativo, supervisionado, desenvolvido em situações reais de trabalho em cenários diversificados de prática, oferecido nos dois últimos semestres da graduação, sob supervisão efetiva do Professor orientador e do Supervisor de Estágio. Constitui etapa final do processo de formação do acadêmico para atividade profissional, proporcionando a integração dos conhecimentos teóricos, práticos e do compromisso profissional e sua aplicabilidade por meio de intercâmbio acadêmico – profissional”.
Pré-requisito	Para a matrícula no Estágio do Curso de Enfermagem o acadêmico deverá ter cumprido e sido aprovado em todos os módulos anteriores.
Objetivos	“[...] promover aplicabilidade dos conhecimentos teóricos à prática profissional, através de atividades desenvolvidas no âmbito da assistência de Enfermagem [...] nos diferentes níveis de atenção à saúde, mediante a adoção de estratégias pedagógicas que articulam o saber com o saber fazer e com o saber ser. O estágio deverá proporcionar ao acadêmico experiência prática que leve a competências e habilidades necessárias a sua formação [...]. O aluno deverá aprender a conviver e cooperar dentro da equipe de saúde; aprender a respeitar as dimensões éticas e humanistas [...]; refletir sobre a realidade social e buscar transformar a mesma [...]; colaborar com a implantação e implementação da Sistematização da Assistência de Enfermagem [...]; compreender e respeitar as diferentes culturas do ser cuidado [...]”.
Campos de estágio	“Serão considerados como campos de estágio as instituições públicas e privadas conveniadas [...]. O estágio deverá ser realizado em hospitais gerais e especializados, ambulatórios, em serviços de saúde e comunidade, devendo contemplar atividades de assistência, gerencia, ensino e pesquisa que contribuam efetivamente para a formação profissional do Acadêmico de Enfermagem.”
Carga horária	“O acadêmico que não cumprir a carga horária total de Estágio Obrigatório determinada no Projeto Pedagógico do Curso não poderá obter o diploma de conclusão do Curso”.
Principal responsável pelas tomadas de decisões sobre o estágio	Comissão de Estágio
Atribuições do estagiário	“Buscar informações de vagas [...]; preencher o Termo de compromisso [...] elaborar o Plano de Atividades do Estagiário juntamente com Professor Orientador e Supervisor de Estágio; Cumprir o cronograma de atividades dos Estágios [...] de acordo com o Plano de Atividades do Estagiário estabelecido no Plano de Ensino a partir das necessidades diagnosticadas em conjunto com a equipe de saúde do local de estágio; relatar dificuldades teórico – práticas para o Enfermeiro Supervisor e ao Professor Orientador...; elaborar relatórios parciais e finais de atividades referentes ao período de estágio [...]; buscar subsídios teóricos para fundamentação da prática [...]; propor estratégias que permitam a transformação da realidade social e de saúde existente [...]”.
Atribuições do professor orientador	“Orientar o acadêmico a ter postura profissional [...]; oferecer oportunidades de aprendizado para o acadêmico [...], utilizando Modelos Teóricos à Sistematização da Assistência de Enfermagem com base no perfil epidemiológico [...]; orientar a elaboração do Plano de Atividades do Estagiário em conjunto com o Supervisor de Estágio; acompanhar, orientar e avaliar o acadêmico estagiário; controlar a frequência dos acadêmicos; exigir da Concedente de Estágio e do Estagiário relatórios parciais e finais de atividades; avaliar os acadêmicos em seu desempenho durante o estágio, em conjunto com o supervisor de estágio [...]; acolher o acadêmico e favorecer ambiente propício ao aprendizado em campo de estágio.”

Avaliação	A avaliação é realizada pelo Professor orientador em conjunto com o Supervisor de estágio.
------------------	--

Fonte: Regulamento de estágio Curso A

Quadro X - Regulamento de estágio Curso B

Definição de estágio	“estratégia para proporcionar ao aluno uma visão crítica da profissão, de forma a integrar a teoria com a prática, sendo elo de articulação com a realidade num processo de ação-reflexão-ação e compreendendo os conteúdos do conhecimento das áreas de Ciências da Saúde e Biológicas, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem.”
Pré-requisito	não há.
Objetivos	“promover a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo do aluno, bem como as atividades de ensino, organização, supervisão, orientação e avaliação, visando oferecer ao aluno à oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos teóricos [...]; adaptar, aprimorar e complementar o processo de ensino aprendizagem; atuar nas atividades de aprendizagem social, profissional e cultural através de participação no contexto real de trabalho.”
Campos de estágio	Unidades de Saúde Pública que atende a população em regime ambulatorial, nos níveis de atenção básica, especializado e de referência e, em Unidades Hospitalares. “Será necessário a existência de convênio previamente estabelecido entre as instituições concedentes” e a IES.
Carga horária	“o Estágio Curricular Supervisionado deve ser desenvolvido individualmente e cada aluno cumprirá carga horária determinada pelo Projeto Pedagógico [...]”
Principal responsável pelas tomadas de decisões sobre o estágio	Colegiado de curso.
Atribuições do estagiário	“cumprir as disposições do Convênio e do Termo de Compromisso firmado com a Organização Concedente; elaborar junto com o professor supervisor o Plano de Atividades de Estágio; desenvolver as atividades do Plano de Atividades de Estágio e elaborar relatório de atividades, sob orientação do professor supervisor; apresentar sugestões que possam contribuir para a superação das situações-problema, respeitando os princípios hierárquicos, para a melhoria da qualidade do Estágio Curricular Supervisionado.”
Atribuições do professor orientador	“acompanhar e avaliar o aluno durante todo o período do Estágio Curricular Supervisionado [...]; elaborar o Plano de Atividades de Estágio com o aluno [...]; esclarecer aos alunos os propósitos do Estágio Curricular Supervisionado, bem como sua dinâmica, forma de avaliação e cronograma de atividades; proceder avaliação diagnóstica, formativa e corretiva em conjunto com o aluno ao longo do Estágio [...]”
Avaliação	A avaliação é realizada pelo Professor orientador em conjunto com o Supervisor de estágio.

Fonte: Regulamento de estágio Curso B

Quadro XI - Regulamento de estágio Curso C

Definição de estágio	“O Estágio Supervisionado é um momento de aprendizagem em que o acadêmico, mediante trabalho orientado, toma contato com a realidade do campo de atuação profissional.”
Pré-requisito	“É obrigatório que o acadêmico conclua todas as disciplinas oferecidas do primeiro ao sexto semestre do curso de Enfermagem para, então cumprir as do estágio curricular.”
Objetivos	“possibilitar ao acadêmico oportunidade para aplicação dos conhecimentos desenvolvidos e adquiridos no decorrer do Curso de Enfermagem [...]; orientar o desenvolvimento de atitude profissional e ética; possibilitar uma visão crítica e reflexiva sobre a teoria desenvolvida no curso; proporcionar, o contato e atuação supervisionada do estagiário com a realidade [...]; reduzir o período de adaptação do profissional às exigências do mercado de trabalho; contribuir para a identificação do perfil ideal dos profissionais exigidos pelo mercado de trabalho.”
Campos de estágio	O Estágio Supervisionado do Curso de Enfermagem será desenvolvido em hospitais gerais e especializado, ambulatórios, rede básica de serviços de saúde. “Instituições públicas e/ou privadas conveniadas e na clínica–escola da Universidade; Todo campo de estágio deve ser formalizado através de convênio ou contrato” pela IES.
Carga horária	“O aluno-estagiário deve cumprir a carga horária destinada a cada área de estágio. Na ausência do aluno-estagiário por motivo devidamente justificado ficará ele sujeito a reposição do mesmo número de dias faltosos.”
Principal responsável pelas tomadas de decisões sobre o estágio	Coordenação do curso.
Atribuições do estagiário	“comparecer a reunião inicial com seu supervisor em cada área, afim de que conheça a sistemática de estágio e critérios para o seu encaminhamento; conhecer a estrutura organizacional da instituição em que desenvolverá o estágio; comparecer assídua e pontualmente a todas as atividades previstas pelo programa de estágio; desenvolver pesquisas bibliográficas e leituras complementares [...]; elaborar um plano de ação, relatórios [...]; tratar de maneira atenciosa e gentil qualquer pessoa que necessite de seus cuidados profissionais e com quem desenvolva as atividades (funcionários e equipe).”
Atribuições do professor orientador	“orientar o acadêmico quanto à observância da ética profissional; propor à Coordenação do curso procedimentos para execução de um plano de trabalho pelo aluno estagiário [...]; permanecer no local de estágio, verificando se a atuação dos estagiários está consoante com as necessidades do local; transmitir princípios, conhecimentos teóricos e indicar referências bibliográficas aos acadêmicos [...]; realizar avaliações periódicas do desempenho, aproveitamento e crescimento profissional do acadêmico; controlar a frequência e carga horária do estagiário, de acordo com o plano de ação em andamento.”
Avaliação	Não foi encontrada nenhuma evidência da participação do supervisor de estágio na avaliação do acadêmico, somente do professor.

Fonte: Regulamento de estágio curso C

Elaborou-se o quadro XII com as categorias estabelecidas e a síntese as informações encontradas nos regulamentos de estágio dos cursos pesquisados, facilitando a observação das semelhanças e as individualidades de cada um.

Quadro XII - Síntese das informações encontradas nos regulamentos de estágio

TÓPICOS	CURSO A	CURSO B	CURSO C
Definição de Estágio	Ato educativo, supervisionado, situações reais de trabalho, intercâmbio acadêmico-profissional.	Visão crítica da profissão, integração teoria-prática, articulação com a realidade.	Momento de aprendizagem, trabalho orientado, contato com a realidade.
Pré-requisito	Aprovação nos módulos anteriores	Não há	Aprovação nas disciplinas anteriores
Objetivos	Aplicabilidade da teoria na prática, experiência prática, convivência em equipe, reflexão para transformação, desenvolvimento da SAE.	Desenvolvimento da autonomia, aplicabilidade da teoria na prática, complementar ensino-aprendizagem, participação no contexto real do trabalho.	Aplicabilidade da teoria na prática, desenvolvimento de atitude profissional, visão crítico-reflexiva da teoria, contato com a realidade, adaptação rápida do profissional ao mercado, identificar perfil ideal ao mercado de trabalho.
Campos de estágio	UBS e Hospitais conveniados	UBS e Hospitais conveniados	UBS e Hospitais conveniados, clínica-escola da Universidade.
Carga horária	Cumprimento de toda carga horária prevista e reposição em caso de falta.	Cumprimento de toda carga horária prevista e reposição em caso de falta.	Cumprimento de toda carga horária prevista e reposição em caso de falta.
Principal responsável pelas tomadas de decisão	Comissão de estágio	Colegiado de curso	Coordenação de curso
Atribuições do estagiário	Buscar vagas, providenciar TCE e Plano de atividades com professor e com supervisor, cumprir cronograma previsto, relatar dificuldades teórico-práticas, propor estratégias, elaborar relatórios.	Cumprir TCE, plano de atividades e convênio, elaborar plano de atividades com o professor, propor estratégias, elaborar relatórios.	Comparecer às atividades previstas, conhecer estrutura da concedente, desenvolver estudos complementares, propor estratégias, elaborar relatórios, ser cordial.
Atribuições do professor	Oferecer oportunidades de aprendizado, acompanhar, avaliar e orientar o estagiário, orientar o plano de atividades com o supervisor, controlar frequência, exigir relatórios da concedente, acolher o acadêmico.	Acompanhar e orientar o aluno, elaborar o plano de atividades com o aluno, proceder avaliação diagnóstica, formativa e corretiva com o aluno.	Orientar, acompanhar e avaliar o aluno, propor à coord. de curso procedimentos para execução do plano de atividades, dar suporte teórico, controlar frequência.
Avaliação	Professor e supervisor de estágio	Professor e supervisor de estágio	Professor

Fonte: Regulamentos de estágio dos cursos A, B e C

Os resultados apresentados nesse item e destacados no quadro XII demonstram que os cursos pesquisados definem o ECS como ato educativo que promove a vivência nas situações reais de trabalho. Tendo como seu principal objetivo a aplicabilidade da teoria na prática por

meio da experiência no contexto real do trabalho, que é composto, principalmente, por ambientes hospitalares e unidades básicas de saúde.

A maior parte dos cursos exige a conclusão de etapas anteriores para só depois vivenciar o ECS. E, a carga horária de estágio terá que ser cumprida em sua totalidade, com isso o estudante que por um motivo de força maior não puder comparecer no dia estabelecido, deverá reprogramar a atividade prevista e ter sua carga horária cumprida.

O estagiário tem como principais atribuições cumprir o planejamento do estágio, assim como as atividades programadas, propor estratégias com vistas a solucionar problemas encontrados e elaborar relatórios documentando suas ações. Estas atribuições parecem bem resolvidas em cada uma das instituições identificadas.

Entre as atribuições dos professores destacam-se o acompanhamento de atividades realizadas pelo aluno, a fim de orientá-lo no desenvolvimento de suas ações e a avaliação seu desempenho, zelando pelo bom aproveitamento desse momento na formação profissional do mesmo. Os regulamentos dos cursos A e B trazem a participação do enfermeiro supervisor do estagiário nessa avaliação, o que não foi evidenciado no regulamento do curso C.

Cada curso se organiza de forma diferente quanto ao principal responsável pelas tomadas de decisões relacionadas ao ECS, no curso A cabe a Comissão de estágios do curso essa responsabilidade, no curso B cabe ao colegiado de curso e no curso C a coordenação de curso. Ademais outras contribuições possam ser acrescentadas, verificou-se que há um esforço institucional comum na organização do ECS a partir dos regulamentos.

Chama-se a atenção para a evidência de que a dimensão praxica da formação inicial do enfermeiro é ressignificada por um espaço específico para o seu exercício, bem como se abre maiores discussões acerca do papel, projeção e cuidados com o ECS na primeira década do século XXI, particularmente no ano de 2008 por meio da Lei 11.788/2008. No que concerne à graduação em Enfermagem no Brasil, é necessário compreender quais contribuições foram consideradas a partir da mesma, visto que, coordenadores, professores, alunos e instituições deveriam por meio dessa Lei reorganizar suas plataformas de oferecimento de ECS. Tais preocupações serão discutidas em seguida.

3.3 O Estágio Curricular Supervisionado na Graduação em Enfermagem e a Lei 11.788/2008.

A Lei 11.788 de setembro de 2008, também conhecida como a “nova Lei de estágio”, define o estágio como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”, deverá ser previsto no projeto pedagógico do curso e assim fazer parte da formação do aluno, visando o aprendizado de competências próprias da sua futura profissão, com o objetivo de prepará-lo para a vida cidadã e para o trabalho.

Dessa forma, os projetos pedagógicos devem prever a realização do estágio, os cenários onde deverão acontecer e seus objetivos, sempre vinculados à profissão pré-estabelecida, assim como os planos de atividades de estágios que irão definir ações que busquem o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação do aluno numa área específica.

Por ser um ato educativo supervisionado, esse estudante deverá ser orientado por um professor vinculado ao curso em que o aluno está matriculado, além disso, o desenvolvimento de estágio no campo apropriado deverá ser supervisionado por um profissional com formação na mesma área de conhecimento, o que, presume-se tornará o aprendizado mais eficiente.

A Lei apresenta duas modalidades possíveis de estágio: o estágio obrigatório e o não obrigatório. O estágio obrigatório é requisito para a obtenção do diploma e deve ser desenvolvido tal qual está previsto no projeto pedagógico, já o não obrigatório é opcional e tem sua carga horária acrescida à carga horária prevista, entretanto, isso não muda nenhuma das pontuações apresentadas no parágrafo anterior.

O estagiário é o aluno devidamente matriculado e que frequenta regularmente o curso ao qual está vinculado, cumprindo atividades, períodos, carga horária e demais questões previstas no Termo de Compromissos de Estágio (TCE), documento que deve ser celebrado entre o estudante, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino.

Para a realização do estágio obrigatório na graduação em enfermagem, objeto desse estudo, para ser estagiário, além das exigências apresentadas no parágrafo anterior, o estudante deverá estar matriculado nos 2 últimos semestres do curso, conforme prevê as DCNENF de 2001.

A instituição de ensino é obrigada a celebrar o TCE junto ao estudante e a parte concedente indicando “[...] as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar [...]”, bem como incorporar a esse termo o plano de atividades de estágio. Deverá avaliar se as condições da parte concedente são adequadas para o desenvolvimento da formação profissional e cultural do educando, indicar o professor com formação na área de conhecimento em que o estágio será realizado que irá orientar e avaliar o estagiário no desenvolvimento de suas atividades, exigir do estudante relatório das atividades desenvolvidas a cada seis meses, no mínimo e zelar pelo cumprimento do TCE.

Segundo a Lei 11.788/2008, poderão ser parte concedente de estágio “[...] pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública [...], bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional.” Nesse ínterim, nos reportamos as DCNENF que destacam que entre essas deverão ser contempladas instituições que atuam na saúde coletiva e hospitalar.

As atribuições da parte concedente consistem em celebrar o TCE e zelar pelo seu cumprimento, assim como a instituição de ensino, oferecer condições adequadas para o desenvolvimento do estágio, indicar “[...] funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário[...]”, ao término do estágio deverá entregar documento certificando a conclusão do estágio, contendo período de realização, atividades desenvolvidas e avaliação do desempenho do estudante, enviar a instituição de ensino relatório de estágio, assinado pelo aluno, a cada seis meses no máximo.

O estagiário deverá cumprir as atividades previstas no plano de atividades que compõe o TCE, assim como demais questões estabelecidas nesse documento. Sua carga horária de atividades não deverá ultrapassar 6 horas diárias nem 30 semanais, exceto nos cursos que alteram teoria e prática. Nesse caso, nos períodos que não há atividades presenciais, além do estágio, a carga horária pode chegar a quarenta horas semanais.

A Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 assegura, em seu artigo décimo sexto que o TCE, assim como o plano de atividades que o compõe, deve ser firmado entre o estagiário, o representante da parte concedente de estágio e a instituição de ensino.

Com isso fica evidenciada a importância desses atores no planejamento do estágio, não devendo ficar restrita ao professor e ao aluno essa função. A participação do supervisor

profissional, representando a parte concedente de estágio, contribui para o estabelecimento de ações que, ao contemplar as necessidades do ensino leva em consideração às necessidades locais, fortalecendo os laços entre o campo de atuação profissional e a instituição de ensino na busca de um profissional cada vez mais preparado para seu papel profissional e cidadão.

As DCNENF destacam que ao concluir seu curso de graduação o enfermeiro deverá conhecer e compreender o SUS para que possa atuar de forma consistente, assim, essa orientação se faz de grande valia para essa profissão, pois contribui para o amadurecimento profissional do aluno junto a realidade vivenciada e promove a troca de informações e saberes entre todos os atores envolvidos no desenvolvimento do ECS.

3.4 Percepções a cerca do estágio curricular supervisionado: as devolutivas dos respondentes

Conforme apresentado no capítulo anterior uma pesquisa qualitativa é robustecida pelas contribuições que os atores sociais elaboram a partir da leitura de sua própria realidade, considerando a validade dos instrumentos de pesquisa selecionados para a consecução de suas devolutivas, nesse caso, a utilização de um instrumento, mesmo que de inclinação mais objetiva, na análise dos resultados poderiam ser enriquecidos com pontuações compreensivas acerca do objeto. Esse encaminhamento desenvolvido pela pesquisadora teve como finalidade a utilização de percepções mediante questionário (com os professores) e entrevista (desenvolvida com os coordenadores). A distinção instrumental deveu-se a necessidade do enriquecimento das discussões necessárias para a compreensão do objeto.

É de se destacar que no projeto inicial pretendia-se entrevistar apenas os coordenadores de curso de enfermagem acerca do processo de implementação das políticas de estágio em suas instituições, entretanto, mediante contribuições da banca, por ocasião do exame de qualificação, estendeu-se o cuidado de também contemplar os professores de estágio o que, por conta do tempo específico para o desenvolvimento da dissertação, só foi possível mediante a elaboração de um questionário. Consequentemente, a partir das percepções dos entrevistados, a saber, formados por dois grupos: o de coordenadores de curso de enfermagem e o de professores que atuam na disciplina de estágios, coletou-se devolutivas que expressam o olhar desses atores no processo de implementação das políticas de ECS, para que no próximo capítulo se desenvolva com maiores pontuações discussões pertinentes às descobertas realizadas.

Foram selecionados seis professores, cujos critérios reunidos foram: a) atuação a mais de um ano na disciplina de ECS e b) 2 de cada instituição selecionado, obrigatoriamente um atuando no campo de saúde coletiva e outro na rede hospitalar. Para esse grupo optou-se por aplicar um questionário composto por 7 questões fechadas com espaço para justificar as respostas (Apêndice B). O questionário foi enviado e respondido por e-mail, o qual teve acesso após entrar em contato com os coordenadores de curso, cuja consulta prévia se pediu para as respectivas devolutivas.

O outro grupo composto por três coordenadores de curso, conta com profissionais com mais de um ano de atuação na coordenação, todos com formação em instituição pública, sendo dois formados pela mesma IES, todos do sexo feminino. Do universo das três coordenadoras entrevistadas, uma é mestranda, uma doutoranda e uma doutora na área de formação. Com elas foram realizadas entrevistas utilizando questões norteadoras, essas foram gravadas e transcritas posteriormente e, sua estrutura também pode ser encontrada no final desse trabalho (Apêndice A). A seguir, apresentam-se as devolutivas obtidas através da resposta dos professores:

Ao serem questionados sobre quais meios tiveram conhecimento das DCNENF, dos 6 sujeitos, 5 afirmaram que ocorreu por meio de reuniões promovidas pela instituição. Desses, 2 (P1 e P5) de diferentes instituições e que atuam na rede hospitalar acrescentaram que foi por meio de iniciativa pessoal e P1, também, mediante discussão com colegas da área. Apenas 1 (P3) dos seis teve acesso somente por discussões com colegas da área.

Quanto ao planejamento da aplicação do ECS conforme as DCNENF, quatro afirmaram que o planejamento ocorreu em conjunto com todos os professores do curso de enfermagem e dois, de diferentes instituições, informaram que ocorreu junto aos demais professores de estágio do curso.

Sobre como compreendem o ECS, todos responderam que se trata do desenvolvimento de competências e habilidades por meio do campo de atividades profissionais (hospitalar e de saúde coletiva), com supervisão do professor de estágio e efetiva participação do enfermeiro do serviço de saúde.

Ao serem questionados se houve dificuldades sobre o entendimento do ECS conforme as DCNENF:

- a) **Para eles:** somente um (P1) respondeu que sim e justificou que todo processo de mudanças tem suas particularidades e que nesse caso a maior dificuldade tem sido

dividir com os enfermeiros do serviço o direcionamento do estágio, pois antes o direcionamento era feito somente pelo professor.

- b) **Para os alunos:** apenas um (P3) respondeu que houve dificuldades em compreender a diferença entre aula prática e estágio. Os demais afirmaram que não houve dificuldades.
- c) **Para os enfermeiros do serviço:** apenas dois (P5 e P6) professores da mesma instituição afirmaram que não, os demais justificaram que eles não foram preparados para receber esse estagiário, entenderam como uma atividade a mais não vê seu papel como educador, tendo muita dificuldade para obter sua colaboração como membro do processo.

Quanto a forma de interação do enfermeiro do serviço com o professor supervisor de ECS, quatro professores responderam que ocorre por meio do planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas pelo aluno no estágio, desses quatro, três afirmaram que, além disso, ocorrem reuniões periódicas entre o professor da IES, o aluno e o enfermeiro do serviço no decorrer do ECS e dois incluíram ainda o momento da avaliação nessa interação. Os outros dois responderam que essa interação ocorre somente por meio das reuniões periódicas entre o professor da IES, o aluno e o enfermeiro do serviço no decorrer do ECS, um professor (P1) observou que as instituições concedentes de estágio ainda estão incorporando seu papel no processo formativo e não estimulam a adesão no enfermeiro nesse processo.

Somente dois professores (P2 e P3) responderam que o projeto pedagógico de seu curso está totalmente satisfatório as condições e procedimentos para a formação conforme estabelecido pelas DCNENF, os demais afirmaram estar parcialmente satisfatório.

Sobre as condições e procedimentos na formação do enfermeiro, a partir do ECS dois professores, do mesmo curso, identificaram que existem lacunas que não foram solucionadas tanto pelas DCNENF como pela Lei 11.788/2008, uma é o reconhecimento do trabalho do enfermeiro supervisor como coparticipante desse momento de integração da teoria com a prática e, sugere certificar esse profissional por essa atividade. Outra lacuna é a não especificação do papel do profissional supervisor e suas atribuições, pois somente deixa claro sua obrigação em supervisionar, deixando o ônus apenas para o professor.

A seguir, no quadro XIII, encontra-se a síntese das informações extraídas dos questionários respondidos pelos professores de estágio.

Quadro XIII - Síntese das respostas entradas nos questionários dos professores

Questionamento	%	Resposta
Meio que o levou ao conhecimento das DCNENF.	49	Reuniões promovidas pela IES.
	17	Reuniões promovidas pelas IES + iniciativa pessoal
	17	Reuniões promovidas pelas IES + iniciativa pessoal+ discussão com colegas da área.
	17	Discussão com colegas da área.
Planejamento e aplicação do ECS conforme as DCNENF.	67	Com todos os professores do curso.
	33	Com demais professores de estágio do curso.
Compreensão de ECS.	100	Desenvolvimento de competência e habilidades por meio do campo de atividades profissionais (hospitalar e de saúde coletiva), com supervisão do professor de estágio e efetiva participação do enfermeiro do serviço de saúde.
Dificuldades do entendimento do ECS conforme as DCNENF: Professores	17	Sim: Dividir o direcionamento do ECS com enfermeiro supervisor.
	83	Não
Alunos	17	Sim: compreensão da diferença entre ECS e aula prática.
	83	Não
Enfermeiros do serviço	67	Sim: falta de preparo para compreender seu papel como educador no ECS.
	33	Não
Forma de interação entre professor e enfermeiro supervisor.	17	Planejamento prévio das atividades do ECS.
	17	Planejamento prévio das atividades do ECS+reuniões periódicas entre professor, aluno e enfermeiro supervisor.
	33	Planejamento prévio das atividades do ECS+ reuniões periódicas entre professor, aluno e enfermeiro supervisor+avaliação do aluno.
	33	Reuniões periódicas entre professor, aluno e enfermeiro supervisor.
Adequação do projeto pedagógico do curso com as DCNENF.	33	Totalmente satisfatório.
	67	Parcialmente satisfatório.
Lacunas para a formação do enfermeiro nas DCNENF e na Lei 11.788/2008.	33	Sim: 1- reconhecimento do enfermeiro supervisor como coparticipante, sugerindo certifica-lo. 2- especificação do papel do enfermeiro supervisor e suas atribuições.
	67	Não

Fonte: Questionários aplicados aos professores de estágio

Quanto aos coordenadores de curso, as repostas sobre a concepção de ECS desses profissionais demonstram a preocupação em aproximar a teoria da prática, como pode ser

observado na fala da entrevistada A “[...] *fazer com que o aluno sinta e coloque em prática aquilo que ele aprendeu na teoria.*” Ficou evidente que a aula prática se distinguia do ECS propriamente dito, àquela com intervenções do professor, quanto que no ECS o aluno deveria desenvolver a autonomia no âmbito de sua constituição profissional, inclusive por meio de trocas de conhecimentos com o enfermeiro supervisor.

O ECS também foi concebido como preparação para o trabalho pelas entrevistadas A e C “[...] *ele (o aluno) precisa sentir como é ser enfermeiro e estar no mercado de trabalho.*” Essa fala da entrevistada C evidencia a preocupação em atender as exigências do mundo do trabalho.

Sobre os objetivos do ECS para o curso de enfermagem, todas se preocuparam com a preparação do aluno para a sua atuação como profissional, à conclusão da formação, onde ao ter contato com diferentes cenários de atuação poderá identificar em qual gostaria de trabalhar, como fala a entrevistada C: “[...] *o contato com vários campos, pra que ele saia sabendo: eu tenho perfil pra isso, posso trabalhar nisso.*” E, nessa preparação a troca de conhecimentos entre o enfermeiro supervisor, o aluno e o professor, torna-se o diferencial, pois, ele vivencia a atuação do enfermeiro com a oportunidade de ter esses profissionais o apoiando, o que é observado na fala da entrevistada B “[...] *oportunidade de vivenciar a experiência, enquanto um profissional enfermeiro, porém ainda respaldado, mas de maneira que ele possa sentir, palpar o fazer do enfermeiro.*”

O ECS é organizado e desenvolvido de forma semelhante entre os cursos pesquisados, com as falas das coordenadoras notou-se que todos são desenvolvidos nos dois últimos semestres do curso, dividido em dois cenários: hospitalar e saúde coletiva, os professores responsáveis pela saúde coletiva ficam à distância, fazendo visitas programadas e esporádicas conforme a necessidade do aluno, assim também ocorre com os professores responsáveis pelo campo hospitalar no curso B, já no curso A e C esses professores ficam *in loco*, ficam na unidade hospitalar onde o ECS acontece, também fazem visitas programadas e esporádicas, mas não saem do hospital durante o período de estágio. Em todos os cursos os professores de estágio ficam à disposição do aluno no celular, podendo ser acionado em qualquer momento. Cada professor dos cursos A e C são responsáveis por orientar no máximo 8 alunos, já no curso B no máximo 6, todos destacaram a importância do enfermeiro supervisor no planejamento das atividades a serem desenvolvidas no ECS.

Em relação às mudanças trazidas ao ECS pelas DCNENF todas afirmaram que ocorreram, entretanto cada entrevistada fez diferentes observações. A coordenadora do curso A disse que as DCNENF trouxeram para o ECS a aproximação com o SUS, com as necessidades da comunidade envolvida, a educação permanente, a ampliação da responsabilidade do aluno, uma vez que “[...] *esse estagiário precisa se envolver, precisa saber fazer as conexões de onde o paciente veio, pra onde ele vai, o que antes ele não percebia, não fazia tão bem isso.*” Mas, ressalta que muitas mudanças só vão acontecer quando as pessoas se conscientizarem da importância das DCNENF.

A coordenadora do curso B apresenta a inclusão do ECS como a grande mudança, o currículo do curso ao qual está vinculada não contemplava o ECS, somente a aula prática e, nomeava de estágio a aula prática. Essa entrevistada destacou que somente a partir das DCNENF foi que os professores se mobilizaram para entender a diferença entre ECS e aula prática.

Já a coordenadora do curso C destaca que as mudanças no mundo do trabalho influenciaram as mudanças trazidas pelas DCNENF, entre elas a necessidade de se trabalhar em equipe, com outros profissionais da área de saúde de maneira integrada e, além disso, destaca em sua fala que “[...] *a demanda do mercado pediu um profissional mais gestor, e é uma preocupação nossa formar esse profissional*”.

Na fala dos respondentes, é possível notar que, de fato, é evidente a percepção de mudanças para o ECS após a aprovação das DCNENF, bem como pertinentes formas de interpretações e até características que levam a preparar o estudante para atender as necessidades do mundo do trabalho.

As dificuldades encontradas para a implementação do ECS, a partir das DCNENF no âmbito das IES foram apresentadas pela coordenadora A como relacionadas a Resolução COFEN 299/2005 que determina que o profissional enfermeiro em exercício não pode supervisionar ECS, o que não está relacionado, diretamente, as DCNENF. Dificuldade que tem sido levada aos órgãos superiores na IES. A entrevistada afirma que: “[...] *as diretrizes disseram como deve ser a formação do profissional, a Lei organizou, deu papéis de orientador, supervisor e viu isso acontecer de muito longe e tem o COFEN modificando essa relação [...]*”.

A coordenadora B lembra que uma das dificuldades interna à sua instituição foi a compreensão da lotação dos professores de ECS, que com o currículo que adotou as

DCNENF o professor de ECS passou a ser lotado por hora/aluno e não mais pela carga horária da disciplina. Entretanto, afirma que a maior dificuldade está relacionada com as Instituições concedentes de ECS, tanto no processo de elaboração do convênio, como na aceitação pelo enfermeiro supervisor do aluno estagiário.

Essa foi a mesma dificuldade que a coordenadora C relatou, pois as duas destacaram que isso deu pela falta de compreensão do que é o ECS, essa situação só foi amenizada após um intenso trabalho de conscientização e orientação sobre as DCNENF e o ECS apresentado por elas. Além disso, a coordenadora C diz que a manutenção do campo também foi dificultada pela exigência da carga horária e a determinação dos dois cenários (saúde coletiva e hospitalar) trazida pelas DCNENF.

Quanto ao corpo docente, as coordenadoras relatam que houve dificuldades para compreender o ECS conforme solicita as DCNENF, principalmente, sobre como operacionalizá-lo, pois mesmo sendo esse objeto do projeto pedagógico e do regulamento de estágio, colocá-lo em prática ainda é um desafio. A coordenadora do curso C relata como uma dificuldade a participação da instituição concedente no planejamento e desenvolvimento do ECS feito pelo professor, porém, acrescenta que outra maior dificuldade é entender quais as competências que os alunos devem desenvolver no estágio.

O curso A trabalha a solução das dificuldades por meios de discussões e estudos desenvolvidos pela comissão de estágios, o curso B através de reuniões pedagógicas envolvendo tanto professores de estágio como outros professores, assim como o curso C que promove reuniões para discutir o assunto.

Em relação ao corpo discente a coordenadora do curso A informou que os acadêmicos ainda não se preocuparam com isso, pois apesar de terem participado da elaboração do projeto pedagógico e das reuniões de colegiado, eles ainda não fizeram disciplinas de ECS nesse novo projeto pedagógico que atende as exigências das DCNENF e os alunos que estão em ECS estão realizando conforme previsto no projeto antigo, que atendia as exigências do Currículo Mínimo de 1994, afirmando “[...] eles não vivenciaram, eles ainda não se preocuparam com isso, ainda não vieram com questionamentos.”

Segundo a fala das coordenadoras, tanto do curso B como do curso C, os discentes tiveram dificuldades em compreender a diferença entre aula práticas e ECS, sobre quais as competências que deveriam desenvolver e como desenvolver sem o professor ao seu lado o tempo todo, como diz a coordenadora do curso B:

[...] dificuldades de entender o papel que eles deveriam desenvolver no estágio, [...] o que ele faria ali, se seria o que ele fez na aula prática ou se seria mais, entender a diferença, de não ter mais o professor o tempo inteiro do lado [...] ter que desenvolver a autonomia, ter que ir em busca de soluções junto ao enfermeiro da equipe, essa autonomia, essa liberdade eu acho que ele teve dificuldade de entender.

Visando solucionar essas dúvidas, o curso B promoveu reuniões entre professores e alunos para discutir o assunto, desde o momento que se iniciou o planejamento sobre a temática. Já, o curso C iniciou o trabalho de orientação no primeiro ano da graduação, quando as DCNENF são explicadas para os alunos.

A coordenadora do curso B destacou que uma das maiores dificuldades no processo de implementação do ECS está relacionada às organizações concedentes, pois as mesmas apresentaram resistência para aceitar o ECS, visto que o curso ainda não havia incluído o estágio nos seus projetos pedagógicos anteriores, desenvolvendo somente aula prática.

No curso C a coordenadora afirma que as organizações concedentes não estão muito preocupadas com as DCNENF e sim com “questões práticas”, como convênios, cronogramas, número de alunos e se o professor ficará ou não no campo. Mesmo assim, destacou que para conquistar campo de estágio desenvolveram atividades que atendessem a necessidade das organizações concedentes, assim como a coordenadora do curso B. Já o curso A não teve, até o momento de realização dessa pesquisa, problemas com as organizações concedentes, visto que ainda não estão tendo disciplina de ECS conforme as DCNENF, entretanto a coordenadora acredita que não terá surpresas por terem o estágio em seus projetos pedagógicos a muito tempo e trabalharem sempre com as mesmas organizações concedentes. Além de trazer em sua fala que *“[...] as instituições não se preocupam muito com as necessidades do aluno, se preocupam com o que foi combinado, como horas, dias de estágio, o que está no contrato.”*

Ao indagar às coordenadoras sobre a clareza ou não das DCNENF acerca das aulas práticas e do ECS, a coordenadora do curso A afirmou que não vê dificuldades no entendimento dessas questões nas DCNENF *“[...] acho elas bem claras quanto a isso”*. Vale lembrar que, o curso A já havia incluído o ECS no seu projeto pedagógico, antes mesmo das DCNENF e, vinha trabalhando aula prática e ECS nas disciplinas específicas da enfermagem, como exemplifica a coordenadora *“[...] nós fazíamos 144 horas de enfermagem obstétrica, dessas nós dávamos 36 horas de prática que podia ser no laboratório, mas também podia ser junto ao leito e mais 72 horas de estágio.”* Destaca também que hoje as DCNENF trazem o ECS de forma diferente, incluindo todos os saberes num mesmo momento.

A coordenadora do curso B, num primeiro momento afirmou que acreditava que havia clareza sim, entretanto no decorrer da resposta afirmou que os professores entendiam que existem dois momentos diferentes, o da aula prática e o do ECS, mas que não havia clareza de como isso deveria acontecer, o que deveria priorizar em cada momento. E, a coordenadora do curso C foi categórica ao afirmar que não está clara a distinção, principalmente quanto a aula prática:

[...] o estágio está bem definido, mas a prática não, não tem definido nem carga horária, nem local, nem como deve ser realizada, nada [...] o que a gente define pra aula prática está embasado na nossa experiência, porque não está definido nas DCNENF.

Ela informa que no quadro de professores do curso tem uma professora que é avaliadora do INEP e que através da experiência dela, eles definem a carga horária de aula prática e lamenta as DCNENF não trazerem essas questões pré-estabelecidas.

Quanto a avaliação que fazem sobre a Lei 11.788/2008, a coordenadora do curso A diz que essa Lei veio resolver alguns descontentamentos sobre o ECS, mas que não se aplica à área da saúde. Entende que traz mais responsabilidade para as IES e para os que recebem o estagiário e não o acompanha, o que o leva a desenvolver atividades que não contribuem para sua formação. Afirma que na área da saúde o ECS é diferente, o professor sempre está decidindo tudo junto com o aluno, acompanhando-o sempre.

Já a coordenadora do curso B faz uma avaliação positiva da Lei, sustentando que ela traz mais segurança para todos os envolvidos, definido o papel de cada um no desenvolvimento do ECS para que seu objetivo como ato educativo seja alcançado. A coordenadora do curso C declarou que desconhece essa Lei, mas já ouviu falar sobre ela. Justifica que em sua IES existe um setor específico que zela pelas questões legais do estágio e, por se sentir bastante segura quanto ao amparo, acaba se descuidando dessas questões.

Ao questionar se as políticas de ECS respondem as necessidades do curso de enfermagem no Brasil, as coordenadoras dos cursos A e B responderam que sim, justificando que, por padronizar o estágio, trazer as responsabilidades de cada envolvido, o respaldo legal. Mas, coordenadora do curso C faz algumas observações de questões que precisam ser melhor trabalhadas como a divulgação de informações sobre o ECS, promovendo esclarecimentos para os interessados:

[...] eu vejo que falta uma política de divulgação e orientação, não de regulamentação. Porque há muitas instituições que gostariam de ser campo de

estágio, mas não tem conhecimento sobre ele, então acaba não tendo estagiários porque não sabe como se desenvolve esse processo.

E, ainda lembra que na enfermagem há uma cultura de que o aluno deva estar sempre ligado com o professor, uma questão de proteção. O que não acontece em outras profissões, nesse caso, o que facilita o desenvolvimento do ECS, um momento muito valioso para o aluno.

Quanto a se houve ou não avanços no ECS devido as DCNENF e a “nova Lei de estágios” todos foram enfáticos em dizer que sim, houve avanços. A coordenadora do curso A atribui esse avanço ao estabelecimento de competências, a responsabilização das organizações concedentes e das instituições de ensino para dar condições para que o ECS aconteça de forma que contribua para a formação do estudante.

A coordenadora do curso B atribui ao conhecimento da concepção do ECS e também ao envolvimento das organizações concedentes na educação do estudante, a possibilidade do aluno vivenciar a profissão antes de terminar o curso e, portanto, estando mais preparado para atuar no mundo do trabalho, levando seu conhecimento e mostrando seu potencial para o exercício de sua área de escolha profissional. E, a coordenadora do curso C atribui a maior carga horária de estágio possibilitando o desenvolvimento de mais atividades práticas, mais autonomia e aplicabilidade da teoria na prática.

Em forma de síntese as devolutivas das coordenadoras de curso podem ser apresentadas como segue no quadro XIV.

Quadro XIV - Síntese das devolutivas das coordenadoras de curso

ASSUNTO	CCA	CCB	CCC
Concepções de ECS	Aproximação teoria-prática; desenvolvimento da autonomia; troca de conhecimentos; preparação para o trabalho.	Aproximação teoria-prática; desenvolvimento da autonomia; troca de conhecimentos.	Aproximação teoria-prática; desenvolvimento da autonomia; troca de conhecimentos; preparação para o trabalho.
Objetivos do ECS	Preparação para o trabalho; conclusão da formação.	Preparação para o trabalho; conclusão da formação.	Preparação para o trabalho; conclusão da formação.
Organização do ECS na IES	Nos dois últimos semestres; área hospitalar professor <i>in loco</i> e saúde coletiva professor à distância; visitas programadas do professor; grupo de 8 alunos.	Nos dois últimos semestres; área hospitalar e saúde coletiva professor à distância; visitas programadas do professor; grupo de 6 alunos.	Nos dois últimos semestres; área hospitalar professor <i>in loco</i> e saúde coletiva professor à distância; visitas programadas do professor; grupo de 8 alunos.

ASSUNTO	CCA	CCB	CCC
Mudanças trazidas pelas DCNENF ao ECS	Aproximação com o SUS e com a comunidade; educação permanente; responsabilização ao aluno.	Inclusão do ECS nos Projetos pedagógicos; diferenciação de ECS e aula prática.	Trabalho em equipe multiprofissional; profissional mais gestor.
Dificuldades na implementação do ECS	Resolução COFEN 299/2005.	Lotação de professores; aceitação do estagiário pelo supervisor da OC.	Manutenção do campo devido aumento da carga horária e limitação de área hospitalar e saúde coletiva.
Dificuldades com corpo docente	Compreensão do ECS conforme as DCNENF	Compreensão do ECS conforme as DCNENF	Compreensão do ECS conforme as DCNENF; participação da OC no planejamento do ECS; entendimento das competências a ser desenvolvidas no ECS.
Dificuldades com corpo discente	Não há.	Compreensão da diferença de aula prática e ECS; concepção de ECS.	Compreensão da diferença de aula prática e ECS; concepção de ECS.
Dificuldades com as OC.	Não há.	Resistência em aceitar o estagiário e compreensão do ECS.	Preocupação com questões burocrática e não com as DCNENF.
Soluções: <ul style="list-style-type: none"> • Docentes • Discentes • OC 	Reuniões com COE. _____ _____	Reuniões pedagógicas. Reuniões com os professores. Atendimento as necessidades locais.	Reuniões com a coordenação. Apresentação do ECS e DCNENF na 1ª série do curso. Atendimento as necessidades locais.
Clareza das DCNENF quanto ao ECS e aula prática	Sim	Insuficiente	Não, principalmente quanto a aula prática.
Avaliação da Lei 11.788/2008	Não se aplica a área da saúde.	Positiva, segurança aos envolvidos e definição de seus papéis; garantia do ECS como ato educativo.	Desconhece a Lei.
Atendimento das políticas de ECS as necessidades dos cursos de Enferm. no Brasil.	Sim, padronização e respaldo legal.	Sim, padronização e respaldo legal.	Insuficiente. Falta divulgação e orientação sobre o ECS, principalmente, às OC.
Avanços ao ECS devido às DCNENF e Lei 11.788/2008	Sim. Estabelecimento de deveres às IES e OCs quanto ao desenvolvimento do ECS.	Sim. Conhecimento do ECS e envolvimento das OCs no aprendizado do estagiário; preparação para o trabalho.	Sim. Aumento da carga horária de ECS; aplicabilidade da teoria na prática; autonomia do aluno.

Fonte: Entrevistas com coordenadoras de curso

Para efeitos de problematizações e discussão dos resultados até aqui apresentados, o próximo capítulo deverá contemplá-los, bem como apresentando encaminhamentos para a reflexão do ECS para os cursos de enfermagem no Brasil.

CAPÍTULO IV

UMA LEITURA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO MATO GROSSO DO SUL

Os estudos sobre as políticas educacionais à luz de um quadro analítico que dialoga com os processos de formulação de políticas, com o papel do Estado e conseqüentemente com a análise e avaliação de programas e políticas específicas para determinado recorte social, solicita da pesquisadora a problematização e observações sobre o quadro analisado, a fim de que sejam estabelecidas as interfaces do mesmo no empenho da coerência de natureza teórica e das interrogações identificadas num contexto específico, isto é, do lugar epistemológicos onde o objeto foi vivido e desdobrado.

Nesse sentido, a abordagem do quadro de políticas o estudo do objeto à luz da pesquisa qualitativa permitiu uma leitura sobre a totalidade do objeto, bem como o cuidado necessário com o recorte destacado, isto é, a realidade sulmatogrossense quanto ao processo de implementação do ECS na perspectiva de coordenadores e professores de cursos de graduação em enfermagem, uma vez que se trata de uma política de organização das práticas.

Nesse caso, os atores sociais que vivenciaram ou vivenciam um encaminhamento de implementação nessa relação podem ou entenderem que as políticas direcionadas para determinada prática social são suficientes e refletem as solicitações da realidade ou significá-las por meio dos limites que não conseguiram transpor. Por isso a necessidade de revisitar de forma recorrente à fala dos atores sociais de maneira a destacar, compreender e encaminhar pontos comuns acerca do objeto.

Acerca dessa trajetória destaca-se que estando as políticas de implementação, pensadas e trabalhadas no interior dos cursos analisados e das leituras de seus interlocutores,

prefiguram a organização das práticas e princípios subjacentes, portanto, sujeitas a releituras, “interpretações” e “traduções”, cujas declarações, demandas e expectativas podem trazer contribuições ainda não discutidas ou encaminhadas (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Nessa diretriz, o primeiro aporte desse capítulo é a discussão sobre os cenários da implementação do ECS nas instituições identificadas na fala de coordenadores e professores, mediado pela legislação pertinente e referenciais da literatura da área. A discussão do onde, como e quando o ECS acontece caracterizou a seção **“O Estágio Curricular Supervisionado em enfermagem no MS”**.

O segundo aporte na seção, **“A participação do enfermeiro do serviço na formação do estagiário”**, identifica e discute alguns elementos desafiadores quanto ao âmbito da conscientização do enfermeiro na construção profissional do estagiário, bem como da preparação legal e institucional como dimensões complementares no esforço de canalizar iniciativas que “eduquem recorrentemente” instituições e indivíduos na releitura das necessidades formativas em geral, mas particularmente, reportando-se ao objeto de estudo em questão, ao campo da enfermagem.

A discussão sobre as expectativas sobre o profissional formado no curso de enfermagem no MS, isto é o seu perfil desejado, é contemplada na terceira seção, a qual foi denominada de **“O perfil do egresso desejado nos cursos de enfermagem no MS”**. Separaram-se os apontamentos centrais das DCNENF quanto ao perfil profissional do egresso, destacando-se os esforços das IES para a sua consecução, ao mesmo tempo em que, à luz da literatura especializada, foram sendo desdobradas observações sobre as solicitações para a área.

No quarto aporte, nomeado de **“Ementas sobre o ECS nos Projetos pedagógicos em enfermagem: objetivos e conteúdos”** discutiu-se o quadro de atendimento da estrutura e disciplinas trabalhadas quanto à formação do enfermeiro. Na seção seguinte, a quinta teceu-se algumas considerações acerca das concepções dos coordenadores e professores de enfermagem acerca de seu entendimento sobre o ECS, daí nominá-la de **“As concepções sobre o ECS no estado de Mato Grosso do Sul: apontamentos”**.

Na sexta seção, **“Percepções sobre a aproximação do ECS com o mundo do trabalho”** se trouxe ao debate as manifestações institucionais sobre o cumprimento do dispositivo legal quanto ao ECS, destacando-se nível de atualidade e responsabilização no referido quadro. Na sétima, **“Implicações das legislações sobre o ECS na fala dos**

respondentes”, num esforço transversal foram desdobrados alguns destaques sobre os principais elementos obstacularizadores do ECS para a realidade institucional dos cursos de enfermagem destacados.

E, por último, mas não menos importante, na oitava seção, “**O ECS em enfermagem como elemento de recorrência: encaminhamentos**”; foram reunidas observações a partir do objeto pesquisado em sua totalidade, evidenciando-se as solicitações e demandas necessárias do ECS para a área da enfermagem no Mato Grosso do Sul e, em sentido mais amplo, para se pensar a realidade temática no e para o Brasil.

4.1. O Estágio Curricular Supervisionado na graduação em enfermagem no MS

O Artigo sétimo das DCNENF estabelece a inclusão do ECS nos currículos dos cursos de graduação em enfermagem, determina os cenários, a carga horária mínima e o período em que deve ser realizado. A Lei 11788/2008, por sua vez, determina que para que a realização e desenvolvimento do ECS aconteçam deve ser objeto previsto no projeto pedagógico do curso, bem como as respectivas condições para a sua efetivação, inclusive nos regulamentos de estágios.

A partir dos Regulamentos de estágios e dos projetos pedagógicos analisados nas instituições sulmatogrossenses A, B, e C pode-se observar que todos os cursos cumpriram a determinação tanto das DCNENF quanto da Lei 11788/2008 ao incluir o ECS nos currículos em relação aos cenários de ambiente hospitalar e saúde coletiva e a sua realização nos 2 últimos semestres do curso.

No entanto, o curso B não atendeu a carga horária mínima exigida por ter suas horas de estágio calculadas sobre o total de horas dos conteúdos obrigatórios, o que pode ter ocorrido devido a dúvidas na interpretação das DCNENF, o que também pode ter acontecido em outras IES, como na PUC/MG que solicitou uma consulta à Câmara de Ensino Superior do MEC resultando no PARECER CNE/CES n. 33/2007 que entre outras questões informa: “Portanto, os 20% (vinte por cento) a que se refere o parágrafo único do art. 7º da Resolução CNE/CES nº 3, de 7/11/2001, estão inseridos na **carga horária total** do curso de graduação em Enfermagem” (grifo nosso), lembrando, o parágrafo único do artigo sétimo trata do ECS.

Conforme informado pela coordenação do curso B, essa lacuna foi identificada, mas até o momento do desenvolvimento da pesquisa estava em discussão e a reestruturação do projeto pedagógico, com implantação prevista para 2012, adequou a temática por meio de

todos os cuidados e esforços para a observância da carga horária de ECS conforme destacam as DCNENF. Faz sentido, o entendimento de que a efetivação de políticas de implementação se constitui por meio de ressignificações dos sujeitos sobre a validação ou não de seus pressupostos, por outro lado, é imprescindível que a leitura do próprio texto normativo seja compreendida de forma suficiente de maneira a evidenciar direções, identificar limites e encaminhar necessidades. Essa discussão, entretanto, não pode ser circunscrita a um grupo de “fazedores” técnicos quanto ao que deve ser desenvolvido no ECS, ao contrário, ganhará mais legitimidade quando se tem o cuidado de estender aos demais atores sociais da área que também se configuram como autores do processo.

Quanto aos cenários, o ECS das instituições pesquisadas é quase que totalmente desenvolvido em hospitais e UBS, somente o curso C desenvolve parte dele em sua clínica escola. Se o perfil de formação do enfermeiro deve contemplar as distintas preocupações das necessidades sociais quanto ao atendimento à saúde, os locais de socialização e familiarização do exercício profissional não podem ser previstos de maneira reducionista. Nesse caso a multiplicidade dos cenários, com o atendimento das finalidades de formação e condições estruturais tem a perspectiva de serem expandidas e indo um pouco mais além, incentivadas, considerando também os distintos cenários de produção de conhecimentos.

Macedo *et al.* (2006, p.233) no estudo sobre cenários de aprendizagem sustentam que “[...] a definição e os pressupostos de seleção dos cenários de aprendizagem impactam de modo singular a formação dos profissionais de saúde e seu aprendizado sobre a prática do cuidado, prática de gestão e prática política de exercício da profissão”, logo eles são impactantes porque exigirão do profissional em formação uma releitura criativa de sua intervenção.

A esse respeito, a coordenadora do curso C ressalta que os cenários deveriam ser ampliados contemplando outros locais de atuação do enfermeiro como *home care*, serviços de auditoria de planos de saúde, entre outros, para que com isso o estudante tivesse uma visão mais ampla do campo de atuação de sua profissão o que, segundo ela, facilitaria a escolha do caminho a seguir após a conclusão do curso. Esse indicativo certamente poderá enriquecer as futuras reelaborações dos projetos pedagógicos de enfermagem, dada a efervescência das mudanças científicas e tecnológicas e exigências da dinamicidade das intervenções profissionais no campo da enfermagem.

Corroborando com esse pensamento, Macedo *et al.* (2006) defendem que os cenários de aprendizagem devem ir além do tradicional ambiente hospitalar e incorporar novas e diversificadas inserções na rede de cuidados, ampliação das práticas em saúde para que se possa ter contato com trabalhadores inseridos na sociedade, possibilitando ao aluno se aproprie da realidade e exercite o papel criativo aliando pensar, fazer e sentir.

Ao rever as DCNENF de fato não há indicação de outros cenários para a realização do ECS, além dos hospitais e UBS, entretanto, também não há nenhum tipo de impedimento para a contemplação de cenários distintos, o que poderia levar a conclusão de que, se atendidas às solicitações das DCNENF, é possível incluir outros cenários para a realização do ECS, não somente do ponto de vista de iniciativa criativa da instituição, mas como instrumento de leituras contextuais advindas das necessidades de mudança do próprio movimento social em todas as áreas conhecimento, do qual a enfermagem não pode ficar à margem.

A seleção de cenários de aprendizagem, portanto, está relacionada à forma como o curso pretende desenvolver a teoria na prática, levando em conta as DCNENF, os princípios da profissão e as estratégias de articulação entre o ensino e o mundo do trabalho (MACEDO *et al.*, 2006).

Ao retomar as falas das coordenadoras sobre o “quando” o ECS deveria ser efetivamente desenvolvido, pode-se notar que houve unanimidade quanto ao recorte temporal de sua realização ao ressaltarem a importância de que a sua oferta aconteça na conclusão da formação, como uma dimensão norteadora do profissional que se deseja formado, como uma espécie de “o arremate final” ou “coroamento” de sustentação instrumental. Portanto, inferiu-se o entendimento de que o ECS deveria ocorrer nos dois últimos semestres do curso como norteamento válido e coerente, visto ser um momento diferenciado para a promoção da construção da autonomia profissional do enfermeiro.

No entanto, é importante lembrar Koeche (2006) ao afirmar que a construção de sujeitos reflexivos e críticos, autônomos não se constroem apenas durante o ECS. Essa consciência precisa ser desenvolvida e vivenciada ao longo de todo processo formativo, desde seu início, ao ponto de ao ser propiciado um outro tempo e espaço de realização de aprendizagem de uma atividade profissional, possa se perceber as aplicações e releituras da totalidade formativa ao *modus operandi* no qual atual os atores sociais envolvidos. Não há, nessa via, desvinculação do percurso inicial desenvolvido, das orientações determinantes de ordem epistemológica, instrumental e axiológica e do percurso final, a operacionalização

ressignificada por contextos e respectivas releituras, o que certamente influirá na consecução do perfil desejado, como anunciado nos projetos pedagógicos e regulamentos de curso quanto ao ECS.

4.2 A participação do enfermeiro do serviço na formação do estagiário

O parágrafo único do artigo sétimo das DCNENF, ao tratar do ECS, assegura a participação efetiva do enfermeiro do serviço no desenvolvimento dessa atividade, assim como a Lei 11.788/2008 que em seu art. 3º, 1º parágrafo determina que o estagiário receba acompanhamento do professor orientador da IES e do supervisor da instituição concedente e no art. 9º, inciso III estabelece que seja dever da concedente indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação na área de conhecimento do curso do estagiário, para orientá-lo e supervisioná-lo.

Seguindo as orientações dessas duas legislações, os regulamentos de ECS dos cursos analisados prevêm a supervisão do enfermeiro e a sua participação na avaliação do aluno, entretanto, algumas considerações quanto ao caráter processual da operacionalização legal do papel do enfermeiro ainda são objeto de divergências. Na resposta dos professores, existem algumas lacunas nesse aspecto não contempladas pelas determinações legais, um exemplo disso está no não reconhecimento do enfermeiro como coparticipante do processo de supervisão do estagiário.

Nesse caso, conforme sugere P4, deveria ser prevista uma certificação que conferisse ao enfermeiro um conjunto de condições que pudessem promover a supervisão do estagiário. Essa pontuação destacada pelo conjunto de professores conduz à seguinte indagação – seria de fato necessário tal encaminhamento? Visto de outro modo, no caso de ser necessária a certificação – quem iria certificar o profissional da enfermagem a IES, a concedente ou as duas? Porque certificá-lo se ele está cumprindo uma determinação legal? Como reconhecer essa atividade de outra forma?

São questões que precisariam ser analisadas e que demandariam um outro estudo, o que caberia considerar de fato, para o momento, destacando essa observação do docente é a necessidade de, em cada momento do estágio delinear tanto para o enfermeiro, quanto para o estudante o perfil que se pretende desenvolver.

A esse respeito, constatou-se uma solicitação de P3 situada na definição de atribuições do enfermeiro nesse processo, isto é, presumem que a legislação deveria contemplar “quais

atividades” o enfermeiro deveria privilegiar na capacitação e processo de aprendizagem desse estagiário. É interessante o fato de que foi destacado que, por meio de uma legislação, se elencasse procedimentos instrumentais para acompanhamento do estagiário, talvez havendo uma leitura equivocada acerca de uma finalidade legal, que não pode ser reduzida à prescrições procedimentais dentre outros, visto à sua finalidade de estabelecer os parâmetros acerca do objeto e sua regulação respectiva, devendo ser contemplado em instrumentos mais próximos das leituras das demandas atendidas as dimensões procedimentais correspondentes, isto é, os regulamentos e orientações institucionais.

Tanto os professores como os coordenadores destacam que as instituições concedentes do ECS, assim como seus enfermeiros que irão supervisionar o seu desenvolvimento não foram preparados para receber o estagiário gerando resistências, confusão e dúvidas, com isso, muitas vezes o enfermeiro não reconhece seu papel de educador. Esse resultado corrobora com o encontrado por Lopes (2011), pois ao entrevistar enfermeiros que recebiam estagiários, observou que esses apresentavam pouco conhecimento sobre o assunto. Ito (2005) lembra a necessidade dos enfermeiros serem orientados e esclarecidos acerca do seu papel como supervisores de estágio e sua importância na formação de novos profissionais, assim como Buriolla (2009) ao abordar a importância de preparar os profissionais para a atuação no estágio, entre eles, o supervisor de estágio (profissional do serviço).

A partir disso pode-se resgatar a fala da coordenadora C ao afirmar que uma das falhas da política de estágio é falta de divulgação e orientação, mas a quem cabe essa missão? Ao MEC? As IES? Ao Ministério do Trabalho e do Emprego? As associações de classe (ABEN)? Ou a todos os interessados?

É importante lembrar que se torna necessário muito mais do que boa vontade para o encaminhamento dessas indagações. Embora se concorde que esse é um cuidado conjunto, no âmbito institucional esse cuidado deve ser retroalimentado como condição necessária entre a IES e a instituição concedente. Ora, se há o entendimento de que as contribuições legais avançaram substancialmente e que de fato traduzem o esperado para o campo de formação profissional do enfermeiro, haveria que se delimitar mais acuradamente o acompanhamento atualizado dos responsáveis pelo ECS e do estabelecimento dialógico mais próximo tanto das orientações dos discentes, quanto às instituições concedentes e seus profissionais.

Quem está responsável em formar o profissional e conferir-lhe titulação de fato é a IES, as condições possíveis, as articulações com as unidades concedentes devem colaborar

para aquela finalidade e consecução do perfil desejado, conseqüentemente não se torna muito consistente o argumento ou solicitação de uma determinação externa ou mesmo inferir que existe uma dimensão lacunar na legislação a esse respeito. Em relação ao papel do enfermeiro, caberia com maior robustez orientações periódicas com as equipes responsáveis pelo ECS, bem como o esclarecimento do papel de cada ator social no processo profissional formativo, centrada, por exemplo, no perfil do egresso desejado, como será observado à seguir.

4.3 O perfil do egresso desejado nos cursos de enfermagem no MS

O perfil dos egressos dos cursos de enfermagem do estado de Mato Grosso do Sul segue o definido pelas DCNENF e contemplado simultaneamente nos projetos pedagógicos dos cursos e que concerne na formação de enfermeiros generalistas, crítico-reflexivos, politizados, que se norteiem pelo rigor científico e que sejam éticos e educadores.

Os saberes e fazeres da enfermagem no crivo da aprendizagem por meio do ECS é imprescindível para a formação do profissional, atestam os coordenadores e professores de estágio dos cursos pesquisados, daí a necessidade de se provocar recorrências permanentes sobre o perfil do profissional que se pretende formar. Parafraseando Lima (2010b), aprender a ser e a fazer no e para o espaço profissional exprime, por meio da leitura do real, a necessidade de se obter, reunir e problematizar as informações necessárias para intervenções sistematizadas e intencionais por meio da utilização de veículos mais apropriados e paralelamente o seu aprimoramento, mas isto ainda não é tudo.

Nesse sentido as DCNENF avançam, pois ao estabelecer o perfil do profissional desejado, consideram a sua formação sob as leituras possíveis das solicitações sociais. Projeto pedagógico, regulamentos e currículo devem ser considerados de maneira articulada para que essa meta seja plenamente efetivada. Tal preocupação e ênfase foram contempladas amplamente nas falas dos interlocutores, o que mostra indícios da imprescindibilidade articular entre os distintos tempos, espaços, manifestações e expectativas na formação do enfermeiro, logo ao ECS, caberá necessariamente um dos encadeamentos formativos, daí ser necessário a todos os profissionais que concorrem para a formação do enfermeiro em conhecerem em profundidade o perfil identitário desejado e trabalharem no sentido de evidenciá-lo em cada momento de formação do curso.

A formação do enfermeiro **generalista**, isto é, do profissional que esteja preparado para atuar em todos os campos de sua área de conhecimento traduz o acompanhamento e leituras das novas exigências do mundo do trabalho e de seu processo de reestruturação. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), a polivalência e flexibilidade são exigências da nova organização do trabalho que, necessariamente, tem atingido todas as profissões e todos os ramos de atuação, portanto, a ênfase desse perfil profissional nos cursos de enfermagem no Mato Grosso do Sul analisados, respalda o esforço por uma formação profissional não reducionista ou meramente instrumental.

O perfil de formação de um profissional **crítico-reflexivo** caracterizou-se como objeto comum nos projetos pedagógicos e regulamentos de ECS, bem como na explicitação das atribuições de professores e alunos. Foram evidenciadas expressões que demonstravam uma intensa preocupação com esse olhar na estimulação aos estudantes para o desenvolvimento de reflexões, levantamento de sugestões quanto à realidade do curso, da sociedade, das solicitações aos discentes, às situações problematizadoras quanto à particularidades e experiências da área em consonância com outros campos do conhecimento.

Nesse sentido, observou-se uma correlação intrínseca entre os documentos listados e a LDBEN 9394/96 em relação à “formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo.” Lembrando que à medida que se busca construir a crítica por meio da reflexão e prática de enfermagem em múltiplos cenários de ensino-aprendizagem tem-se o objetivo de formar profissionais capazes de elaborar propostas levando em conta os princípios do SUS (CHIRELLI E MISHIMA, 2003) e acrescenta-se, a formação de um profissional com esse perfil, indo além, conferirá aos estudantes maiores possibilidades de elaboração e intervenção em seu campo de saberes e fazeres, ao mesmo tempo em que, ampliará sua capacidade analítica de base epistemológica, curricular, axiológica, dentre outras e, conseqüentemente, também maiores oportunizações e inserções no campo profissional.

Nesse quadro, o perfil de profissional **politizado** é destacado como uma preocupação de não formar o enfermeiro somente no âmbito instrumental ou tecnicista, o que existiu muito tempo nessa profissão como lembram SORDI e BAGNATO (1998). Para as autoras, a contemplação de formação de um profissional politizado evita que simplesmente se produzam executores centrados na técnica e forte biologização dos conteúdos selecionados como válidos e significativos à área, mesmo porque os cenários e arranjos sociais decorridos, inclusive na

leitura do SUS, solicitavam intervenções mais contextualizadas para as demandas sociais em cumprimento ao afirmado na Constituição Federal de 1988.

À perfilação dos quesitos anteriores, acrescenta-se o **rigor científico**, dimensão imprescindível de confiabilidade e precisão da área, uma vez que diz respeito à responsabilidade do trabalho interventivo do profissional, considerando o domínio dos conteúdos epistemológicos, do método e das leituras sinópticas necessárias do que se discute, faz, problematiza e se encampa como objeto de investigação científica.

Esse entendimento, segundo Padilha e Mancia (2005) reforça o papel da enfermagem como defendia Florence Nithingale, isto é, como uma profissão cujo caráter e especificidade que não pode ser confundida como ato de caridade e doação. Por isso mesmo, a necessidade de se exigir das instituições formadoras a constituição desse perfil, o que pode ser entendido como uma conquista concreta da área de enfermagem em seu processo de constituição e *corpus* na contemporaneidade.

O próximo quesito de formação de perfil profissional centra-se no **ser ético**. A ética é conteúdo sempre presente nos currículos dos cursos de enfermagem, talvez influenciado pelo desejo de evitar situações ocorridas no passado, quando a profissão ainda estava em sua fase embrionária. Geovanini *et al.* (2002) relatam que no período medieval as práticas de enfermagem eram realizadas por ordens religiosas cristãs, onde a moral e a conduta eram mantidas sob regras rígidas aos que se submetiam aos treinamentos da enfermagem nos conventos.

Num momento posterior, quando da reforma protestante e inquisição, a “virtude” cristã é colocada à margem pela expulsão de religiosas e ascensão de “mulheres seculares” de baixo nível moral e social tornando o serviço de enfermagem indigno entre os séculos XVI e XVII, caracterizando sua fase de decadência. O que só começa a ser mudado por volta de 1840, com a enfermagem moderna iniciada por Florence Nigthingale e, a posteriori, acompanhando-se as novas formas dos arranjos estruturais e políticos humanos, contemplada a dimensão ética como conceituação dos princípios que deveriam transversalizar a formação e o trabalho do enfermeiro, que justamente pelo caráter recorrente da própria ética, não poderia advogar a evocação à religiosidades ou quaisquer outras considerações transcendentes e do senso comum como código de manifestação, entretanto, à natureza da responsabilização, deveres, respeito, direitos, posicionamento e devolutivas sociais quanto ao núcleo de sua preocupação de área.

A exigência da formação de um profissional ético, como desafio axiológico da profissão ressignifica o papel do enfermeiro e lhe confere a responsabilidade de desenvolvimento e respectivas provocações de posturas adequadas. Tais preocupações listadas nos documentos analisados e devolutivas dos profissionais que foram ouvidos são destacadas como pontos necessariamente imprescindíveis e evidenciáveis tanto para o estudante de enfermagem, quanto e com mais pontualidade aos diretamente partícipes de sua formação.

A formação do enfermeiro envolvendo todos os quesitos anteriores, ainda lhe solicita posicionamentos originais, levando em conta os contextos e interações que se dão por conta de sua intervenção profissional, o que foi considerado como imprescindível à sua atuação, isto é, o perfil de **educador**. O esforço da formação desse profissional delimita-se pela abertura e desenvolvimento de vias de comunicação entre objetivos, limites, contextos, atores e maneiras de interação dos saberes e fazeres, entendendo a atuação na área de saúde, não se reduz ao trabalho aplicado à cura de doenças, mas também pela via de sua promoção, quer seja pela ênfase na prevenção de doenças através da educação da comunidade o que é evidente nas políticas públicas de saúde no Brasil, com criação de estratégias que focam essas ações, quer pelo evidenciamento recorrente da educação como ato de emancipação dos sujeitos em todos os âmbitos e especialmente na área da saúde.

Para Lopes (2011) ocorreu nos últimos anos mudanças no perfil do enfermeiro deixando de ter uma formação centrada na área hospitalar (curativa) para uma formação com maior enfoque na saúde coletiva (preventiva), pautada nos princípios e diretrizes do SUS. Com essa preocupação, as DCNENF, nos conteúdos curriculares que contemplam o ensino de enfermagem indicam “conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em enfermagem”.

O desenvolvimento desses conteúdos no decorrer do curso facilita o aprendizado da postura de educador, uma vez que o enfermeiro é chamado “[...] a desenvolver ações educativas na comunidade e nos mais variados e/ou adversos campos de atuação profissional” (FERNANDES, 2004, p.693), assim como estar preparado para atuar na capacitação de novos profissionais, evidenciado no parágrafo único do artigo sétimo das DCNENF ao assegurar a participação do enfermeiro do serviço no desenvolvimento do ECS, como já destacado nesse capítulo.

4.4 Ementas sobre o ECS nos Projetos pedagógicos em enfermagem: objetivos e conteúdos

No capítulo III encontra-se a apresentação do conteúdo dos artigos 4, 5 e 6 das DCNENF abordando os objetivos da formação e seus conteúdos essenciais, o que orienta os projetos pedagógicos nas ementas das disciplinas e, conseqüentemente, as de ECS, pois, nelas apesar de identificar algumas especificidades como o foco na gestão pelo curso C, ênfases em assistência e gerenciamento em momentos distintos no curso A e o desenvolvimento de todas as ações de forma conjunta no curso B, de forma geral seguem a orientação das DCNENF.

Assim se referem ao desenvolvimento de ações de assistência ao indivíduo e comunidade, tomadas de decisões, autonomia e gerenciamento com a aplicação de todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Vale lembrar que, os paradigmas adotados pelos cursos em seus projetos pedagógicos influenciarão nas escolhas que irão determinar a formação profissional, tornando indispensável aprofundar o debate a partir dos atores envolvidos com a saúde sobre as transformações relevantes para esses profissionais (MACEDO *et al.*, 2006).

No estabelecimento das ementas sobre o ECS e as correlações entre as diretrizes, o projeto pedagógico e o regulamento respectivo deve haver a sistematização da totalidade dos objetivos que se pretendem. Essa intencionalidade é o elemento garantidor do perfil desejado, obviamente articulado ao compromisso de seu desenvolvimento pelos atores envolvidos.

Como núcleo do desenvolvimento do ECS no projeto pedagógico dos cursos de enfermagem, as ementas analisadas delinearam a projeção dos objetivos que se pretendiam a partir do conteúdo que o estudante deveria dominar e, implicitamente, o papel que o professor de estágio, o enfermeiro em serviço deveriam trabalhar.

É interessante destacar que na constituição de objetivos para a formação profissional, como destaca Lima (2010b), as discussões e encaminhamentos devem ter com muita clareza pelo menos três dimensões que de forma substancial contribuem para a aprendizagem do estudante e também ao trabalho dos professores e supervisores de ECS, por explicitarem exigências e sensibilidades no desenvolvimento das habilidades e competências profissionais.

A primeira delas é a dimensão conceitual que se caracteriza como o desenvolvimento da capacidade de elaboração, contextualização e reelaboração do conhecimento desdobrado – de forma mais precisa: o que se quer que o estudante aprenda em nível de conceitos de sua

área de conhecimento? . A segunda é a dimensão procedimental que se reporta ao conjunto de fazeres ou procedimentos imprescindíveis ao exercício profissional, isto é, o que se deseja que o estudante alcance no passo a passo do domínio instrumental técnico-científico até constituir-se um profissional propriamente dito. E finalmente a dimensão atitudinal, que se refere ao comportamento que se espera do estudante quanto aos contextos problematizadores, postura ética e encaminhamentos de situações distintas em sua área de saber.

4.5 As concepções sobre o ECS no estado de Mato Grosso do Sul: apontamentos

A definição de ECS encontrada na Lei 11.788/2008 caracteriza-o como ato educativo realizado em ambiente de trabalho. Certamente essa definição reflete de forma ampla esse campo, o que exige de cada curso de ensino superior a consideração de suas particularidades e expectativas. Nos regulamentos de ECS dos cursos analisados percebeu-se essa realidade, ou seja, foram ampliadas as suas concepções, no entendimento de que, no caso da enfermagem, esse momento delimita a conclusão da formação inicial do estudante ao proporcionar a integração dos conteúdos, a sua aplicação ressignificada pela prática e a promoção de reflexão sobre as tomadas de decisões vivenciadas.

A relação teoria e prática para ser concretamente proveitosa deve centrar-se numa dimensão de reciprocidade onde uma complementa a outra (PIMENTA, 2010), assim a relação espaço-tempo de estágio é fundamental para a formação praxica daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade, refletem sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008; BOUSSO et. al., 2000).

Os professores de estágio compreendem que no ECS ocorre o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao estudante de enfermagem mediado por sua participação e de enfermeiros que estão atuando no serviço de saúde. Os saberes possíveis de serem adquiridos no estágio estão diretamente vinculados à atuação profissional de quem recebe esse acadêmico que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada. O estágio é parte integrante do currículo dos cursos de enfermagem, pois para esses profissionais não se pode formar um enfermeiro sem experiência práticas (FRIEDLANDER, 2005).

Para os coordenadores de curso além de promover a aproximação da teoria à prática e o desenvolvimento da autonomia do aluno, o ECS proporciona a troca de conhecimentos entre seus atores (professor, aluno e enfermeiro) e a preparação para o trabalho. Esse olhar é um dos determinantes para o desenvolvimento do ECS por sua consciência de entrecruzamentos de saberes, exigências e desafios esperados de estudantes e o papel de seus interlocutores.

4.6 Percepções sobre a aproximação do ECS com o mundo do trabalho

Para os coordenadores de curso entrevistados os principais objetivos do ECS é a conclusão da formação, o “último toque”, depois dele o aluno deverá estar pronto para atuar profissionalmente em seu campo de conhecimento. A preparação para o mundo do trabalho é um dos eixos centrais de ênfase da DCNENF ao estabelecerem que os cenários do ECS concentrem-se nos locais de maior possibilidade de emprego, hospitalar e saúde coletiva. As inserções e oportunizações sociais do profissional da enfermagem, portanto, se dão, como todas as demais áreas de conhecimento, num movimento marcado não somente pelas solicitações do mercado, mas também pelas demandas e contextos políticos e condicionantes sócio-históricos, daí serem reportadas como integradas ao mundo do trabalho.

Nos regulamentos de ECS das instituições pesquisadas observou-se a preocupação em enfatizar a formação do enfermeiro para o mundo do trabalho, concentrando esforços não somente na compreensão desse âmbito, mas na própria ressignificação do papel desse profissional mediante as competências e habilidades que dele se requer. Isso ficou bem evidente no contexto dos objetivos do ECS quanto a aplicação da teoria na prática e esta ser desenvolvida à luz daquela, portanto, entendendo o processo de formação num dimensão de práxis. Como uma das interfaces do mundo do trabalho, o mercado não poderia deixar de ser considerado, mesmo porque a lógica de formação presume a sua respectiva colocação ou mesmo relação entre emprego e empregabilidade do profissional.

Assim, nos regulamentos, essa solicitação não passou ilesa na constatação de promover ao estudante o contato com realidades distintas, tendo em vista as oportunizações sociais de emprego. Um dos regulamentos (CURSO C), deixa evidente isso ao apresentar como objetivo a redução do tempo de adaptação do profissional às exigências do mercado de trabalho e contribuir com a identificação do perfil ideal exigido por ele.

As IES se veem pressionadas a adotarem medidas que atendam as necessidades do mundo do trabalho e nesse as do mercado de trabalho, pois precisam acolher as exigências das

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, caso contrário terão prejuízos no processo de avaliação de seus cursos.

Kuenzer (2001) afirma que com a exigência desse novo perfil profissional, torna-se indispensável um novo *princípio educativo*, que traga o mundo do trabalho e as questões atuais para a organização das instituições educacionais, nesse contexto, é necessário uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental, com a justificativa da garantia da empregabilidade do cidadão e com isso a melhora da sua qualidade de vida.

As políticas públicas para a educação nas últimas décadas tem se constituído como um chamamento para essa realidade. Como construções que se reportam a um mundo concreto, devem pensar cada vez mais nas solicitações sociais, na formação de pessoal qualificado e nas relações contextuais em que são realizadas as reivindicações que nortearão o grau de emprego, empregabilidade e exigências decorrentes. Daí ser importante entender o mundo do trabalho como objeto de leitura para a realidade dos cursos de graduação em enfermagem¹⁸ e da compreensão de seus fundamentos por instituições formadoras, concedentes do ECS, das empregadoras e sociedade como um todo.

4.7 Implicações das legislações sobre o ECS na fala dos respondentes

A partir da publicação das DCNENF as IES precisaram se organizar para estudar os rumos que a graduação em enfermagem deveria tomar e, conseqüentemente, pensar e repensar seus projetos pedagógicos em todo o país, assim como em Mato Grosso do Sul, pois segundo os professores pesquisados seu conhecimento sobre as DCNENF se deu a partir de reuniões promovidas pelas IES. Da mesma forma ocorreu com o ECS, que conforme a maioria dos professores pesquisados foi planejado em conjunto com todos os professores do curso ou, no mínimo, com os demais professores de estágio.

Embora quase a unanimidade dos professores informar que não houve dificuldades, por parte deles, para compreender o ECS conforme as DCNENF, os coordenadores de curso divergiram, afirmando que a falta de compreensão das mesmas por parte dos professores foi uma das principais dificuldades encontradas na implementação o ECS. Os encaminhamentos para fazer frente a esse problema, segundo relataram, situaram-se de forma geral em reuniões

¹⁸ Entende-se que esse delineamento é indistinto para toda e qualquer área do saber, entretanto, enfatiza-se a enfermagem por conta de ser o núcleo do objeto de estudo dessa pesquisa.

para estudar o estágio, com a comissão de estágios [COE] ou em reuniões pedagógicas especificamente destinadas para esse fim ou com a coordenação de curso.

Objeto de destaque foi a compreensão que os dois grupos tiveram sobre a validade e importância dos momentos de encontros para a apropriação das novas exigências quanto às competências, habilidades e demais sensibilidades exigidas para o desenvolvimento do ECS. Conseqüentemente, tanto na formação docente em serviço (professores/coordenadores) como na operacionalização propriamente dita do ECS, o resgate da ideia do educador como ser de saber e de saber-fazer, não é suficiente, é necessário resgatar a imagem de pessoas abertas a repensar suas atitudes, prontas a acolher o saber dos outros, ampliando os seus saberes (SILVA, 2008).

Tal organização ou encaminhamento sobre a regulação legislativa sobre o ECS nas instituições, como se destacou foi e ainda continua a ser relevante no âmbito de suas preocupações, mas ainda assim, percebeu-se uma dimensão difusa quanto à compreensão dos tempos e espaços formativos, um exemplo disso está no entendimento contraditório entre ECS e aula prática.

Além disso, os respondentes revelaram, quase em uníssono, que a efetivação do ECS muitas vezes esbarra na resistência das instituições concedentes em receber os estagiários, demonstrando os campos limítrofes de compreensão das finalidades da DCNENF quanto ao ECS e da Lei nº. 11.788/2008. Além dessa efervescência como interface da legislação como impacto sobre o ECS, uma outra face, que em maior ou menor grau se mostrou recorrente, é a necessidade de teia dialogal entre professores de estágio, enfermeiros em serviço e estudantes, como se passa a considerar a seguir.

Em relação ao ECS, destaca-se que se tem a figura do professor que realiza uma supervisão direta em momentos presenciais e indireta (à distância), orientando e intervindo sobre as decisões tomadas e as atividades desenvolvidas pelos estagiários. Conseqüentemente, o professor supervisor de estágio pode ser definido como um mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, oferecendo suporte teórico, e muitas vezes, psicoemocional para esse futuro profissional (HIGARASHI; NALE, 2006; WERNECK *et. al.*, 2010) e, haverá o acompanhamento de um profissional enfermeiro que lhe possibilitará a inserção em intervenção e instrumentalização própria da área no campo de trabalho em situações concretas.

Sobre o ECS e a aula prática uma professora relatou a dificuldade na compreensão de sua diferenciação o mesmo se deu com a maior parte das coordenadoras entrevistadas, informando que não foi fácil entender o que deveriam realizar no ECS, se era diferente ou igual o que haviam feito na aula prática. Essa especificidade do curso de graduação em enfermagem no MS apresenta uma interpretação dualista sobre os momentos temporais e espaciais do estágio. Um dos cursos, objeto de nossa pesquisa, numa tentativa de elucidação desse impasse propôs a discussão com estudantes, professores e coordenação sobre o ECS no início do curso de graduação como uma maneira possível de afunilar um entendimento comum à luz das DCNENF, mas ainda assim, a dimensão lacunar sobre essa diferenciação não deixou de existir.

Sabe-se que tanto a aula prática quanto o ECS são momentos formativos importantíssimos para a construção do profissional na área da saúde, especificamente a do enfermeiro, por outro lado, reconhece-se que a necessidade de distinção dos momentos e a definição de seus tempos e espaços de sua especificidade não irão fragmentar as contribuições de um e de outro no processo global da identidade profissional, mas garantir o aprofundamento e enriquecimento de possíveis contribuições.

Outra dificuldade institucional para a implementação do ECS foi evidenciada na entrevista com as coordenadoras de curso ao observarem que a Resolução COFEN 299/2005, como apresentado no capítulo I, limita o papel do enfermeiro em serviço no acompanhamento do estágio, uma vez que enfatiza que esse profissional poderá fazê-lo somente na condição de supervisor de estágios. Essa leitura tem contribuído segundo os relatos destacados pela não diferenciação dos saberes sobre a prática (aula prática) e saberes da prática (ECS). Essa resolução contraria tanto as DCNENF como a Lei 11788/2008. Gerando a necessidade de a classe profissional repensar essa resolução, pois juntos professores enfermeiros e enfermeiros do serviço podem elaborar sugestões que possam solucionar para essa questão.

A partir das respostas das coordenadoras notou-se que as dificuldades com as instituições concedentes de estágio estão relacionadas à resistência em receber estagiários devido à falta de compreensão do ECS, a preocupação somente com a parte burocrática (convenio, termo de compromisso de estágio, cronograma) e não com as DCNENF.

Por sua vez, os professores informaram que aos enfermeiros em serviço falta preparo para compreender seu papel como educadores, embora, se reconheça que as DCNENF asseguram essa responsabilidade a esse profissional e a Lei 11.788/2008 determine que a

instituição concedente indique um funcionário para realizar essa função junto ao estagiário, assim, observa-se a necessidade de desenvolver ações junto a esses profissionais para que possam colaborar de forma mais eficiente para o aprendizado do estudante.

Embora seja reconhecida a necessidade de transformar a relação entre ensino e serviço de modo que os trabalhadores em serviço assumam seu papel como educadores, poucos são os cursos onde o preceptor participa desde o planejamento até a avaliação. Não se pode negar que houve uma evolução nessa relação, ampliando o entendimento de que o preceptor deve deixar de simplesmente cumprir o que foi estabelecido pela IES e passar a participar desde o planejamento até a avaliação. (MACEDO *et al.*, 2006), mas, certamente esse não é um assunto ou problemática plenamente resolvida entre as IES e instituições concedentes. É um objeto de recorrência permanente, um dos pilares que pode propiciar a vitalidade legislativa e sua validade em seu papel como política pública e de forma recortada, das políticas institucionais, numa projeção de visão de conjunto.

A pesquisa desenvolvida pela pesquisadora revelou que os professores, por um lado interagem com os enfermeiros em serviço no planejamento prévio das atividades de estágio e em reuniões durante seu desenvolvimento, por outro, pouco realizam a avaliação do aluno com a participação do enfermeiro mesmo estando previsto na Lei 11.788/2008 e em dois dos três regulamentos de ECS estudados. Com isso, nota-se que além dos enfermeiros em serviço, também há a necessidade de desenvolver atividades de estudos juntos aos professores de estágio para a provocação de tal compreensão.

Entre a teoria e a prática deve-se inserir um trabalho de conscientização sobre o estágio, de organização e planejamento das ações a serem desenvolvidas, tudo isso é indispensável, pois à medida que os objetivos do estágio estão claros, não se limitarão ao simples exercício da prática, mas numa visão mais articuladora contribuirá à formação profissional de uma maneira praxica e, portanto, mais completa (BURIOLLA, 2009). Além disso, o estabelecimento de espaços democráticos com a participação de diferentes atores desde o planejamento de ações até as decisões favorecem o fortalecimento e a coerência das deliberações (MARCH, FERNANDEZ e PINHEIRO, 2006), assim observa-se a importância de incluir o enfermeiro supervisor na avaliação do estudante.

Segundo as coordenadoras de curso as instituições concedentes têm sido conquistadas pelas IES para se tornarem campos de estágio através do desenvolvimento de atividades que

atendam as suas necessidades e, em maior ou menor medida possa refletir o seu caráter de responsabilidade social, um discurso amplamente debatido em nível nacional e internacional.

Essas iniciativas tem promovido o estreitamento de laços entre as IES e o serviço de saúde e gerado o beneficiamento mútuo: os estagiários tem a oportunidade de aprender com a situação real e o serviço é beneficiado com os saberes acadêmicos, os demais partícipes do processo são envolvidos por meio de múltiplas trocas e aprendizagens, seguidas de suas reelaborações. É indiscutível o fato de que quando se promove a inserção de estudantes e docentes no campo específico de trabalho, no caso do serviço de saúde, independente do local, sua influência provoca a reorganização do trabalho (MARCH, FERNANDEZ e PINHEIRO, 2006). Assim como, sustenta Macedo *et al.* (2006), os cenários de aprendizagem são lugares de construção do conhecimento, onde se pode vivenciar e desenvolver atitudes que vão produzir formas de se atuar em saúde, espaços de reflexão sobre a realidade, com o fortalecimento do SUS, dentre outras dimensões.

4.8. O ECS em enfermagem como elemento de recorrência: encaminhamentos

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as DCNENF trouxeram mudanças substanciais ao ECS, quer pelo enfoque mais delimitado ao estágio, pela aproximação com a realidade pretendida e desenvolvida pelo SUS e da equipe multiprofissional ou pela sua própria inclusão no projeto pedagógico do curso que ainda não tinha o adotado e regulamentos respectivos. Nesse sentido, observou-se que os profissionais que trabalham o ECS, destacaram e reconheceram em sua percepção, as contribuições estruturais delineadas pelas novas diretrizes e a ainda a necessidade recorrente de se discutir possíveis lacunas que existem ou são presumidas, considerando as releituras sobre demandas indagativas ora por professores de estágio, coordenadores de curso, alunos e não muito distante a comunidade.

As políticas de ECS no Brasil, para a maior parte das entrevistadas atenderam e atendem as necessidades dos cursos de enfermagem quanto a sua padronização e respaldo legal ao estágio, mesmo que para uma delas a Lei 11.788/2008 não se aplique a área de saúde. Para elas os avanços trazidos pelas DCNENF e pela Lei 11.788/2008 são evidentes seja pelo estabelecimento de deveres visando o desenvolvimento do ECS às IES e instituições concedentes, a responsabilização da segunda pelo aprendizado do estudante, seja pelo aumento da carga horária de ECS, possibilitando a aplicação da teoria na prática e o desenvolvimento da autonomia do aluno, preparando-o para o trabalho, ficando mais uma vez evidente a relação ECS e mundo do trabalho.

Ao termino desse capítulo pode-se notar que o ECS é indispensável à formação do enfermeiro e deve ser discutido amplamente entre todos os atores envolvidos nesse processo onde novos profissionais estarão sendo formados, pois as políticas são estabelecidas e devem ser aplicadas buscando seu aperfeiçoamento.

A tomada de consciência para a formação de uma prática profissional resignificada, como destaca Lima (2011c), influencia consideravelmente o contexto da prática no processo de implementação de uma política, pois é nesse espaço que na e pela convivência dialogal o exercício de aprendizagem se aprimora, bem como o reconhecimento de que “[...] os conhecimentos, os valores, os sentidos das ações solicitam encontros dialéticos permanentes, não pela inediticidade de temáticas da universidade e seu entorno, mas pelo acuramento do olhar sobre os fundamentos, consequências e implicações que tais objetos demandam”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar a implementação do ECS nos cursos de graduação em enfermagem a partir da visão de seus coordenadores e professores de estágio, ponto de crucial dessa pesquisa, foi necessário fazer todo um estudo sobre as políticas de educação e, conseqüentemente, de ECS na enfermagem, seguida por um aporte metodológico e um referencial analítico que possibilitasse analisar e discutir os dados de forma que os objetivos dessa pesquisa fossem alcançados.

O estudo do objeto dessa pesquisa circunscreve-se no campo das políticas educacionais, geralmente “[...] pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais” (BALL, MAINARDES, 2011, p.13).

Como um dos pilares do desenvolvimento do objeto foi necessário a opção por um quadro analítico que propiciasse captar as leituras de contextos para a compreensão do objeto, uma vez que se tratou de uma pesquisa qualitativa. Assim, a partir do quadro de abordagem do ciclo de políticas de Ball¹⁹ (1990; 1992; 1994; 2001) e colaboradores (BOWE e BALL, 1992; BOWE, BALL e GOLD, 1992; MAINARDES, 2006, 2007; BALL e MAINARDES, 2011) destacou-se o estudo sobre três contextos: o da influência, o da produção do texto político e o da prática.

¹⁹ O quadro analítico delineado por Ball e colaboradores terá como ponto de partida a análise das políticas públicas e das políticas educacionais em particular, a partir de “*policy sociology*” (sociologia das políticas). Esse termo expressa “[...] o fato de que conceitos, ideias e pesquisas de campo da sociologia são empregados como base e fundamento para a análise de políticas [...]. Assim, a análise das políticas fundamentadas nessa perspectiva, resultam em um vasto conjunto de produções que interrogam, analisam e avaliam as políticas de uma perspectiva crítica” (BALL, MAINARDES, 2011, p.12-13).

No contexto de influência, no primeiro capítulo, destacou-se que as políticas de educação sofreram forte influência do rearranjo da política mundial, marcada pela agenda neoliberal e sua globalização, com ênfase no processo de reestruturação produtiva. Isso ocorreu, principalmente a partir a década de 1990, surgindo a necessidade de formar profissionais preparados para atuar nesse novo contexto do mundo do trabalho, o que Ball (2011, p.30) chama de formação para uma nova civilidade. Essa nova civilidade regulada em parte, e com robustez pelo mercado exigia do Estado uma reforma de sua estrutura administrativa, bem como repensar as formas de produção tendo em vista os tempos, espaços e inserção na economia mundial e os novos parâmetros científico-tecnológicos.

A partir de sua inserção nesse novo arranjo, o estado brasileiro, não diferirá do que vinha acontecendo na política mundial, quanto à educação: a formação de profissionais que se constituíssem representantes para esse novo quadro. Se de um lado as orientações neoliberais estiveram compassando as políticas educacionais no Brasil em seu contexto de influência a partir da década de 1990, de outro, afirma-se que elas não se darão de forma pura ou sem intermediação de vozes, cujos interesses ou demandas procuravam defender o conjunto de princípios e solicitações subjacentes em seu ideário, ou no caso dos cursos de enfermagem no Brasil, as necessidades da área na formação de um profissional que pudesse ser instrumentalizado para o trabalho, mas ao mesmo tempo ter condições de realizar leituras sobre os contextos dos quais participava.

A essa perspectiva Power (2011) observa que o entendimento de estudos em políticas e práticas educacionais, em específico a partir dos macrocontextos, orienta uma leitura mais criteriosa das mesmas, revelando os movimentos, intenções e encaminhamentos acerca do objeto. No caso brasileiro, as efervescências trazidas pela aprovação da nova Constituição de 1988, da LDBEN de 1996 refletiram as mudanças de rearranjos estruturais nas quais a economia mundial mostrava a direção, entretanto, os enfrentamentos sociais e de interesses distintos constituirão os diferenciais no processo de ressignificação das políticas públicas.

Um exemplo disso foi a proposição das DCNENF que, discutidas com as representações profissionais correspondentes, refletiu mesmo no âmbito conflitivo do neoliberalismo, alguns ganhos substanciais quanto o perfil do profissional a ser formado e as correspondentes solicitações no processo formativo do enfermeiro, das quais se destaca o ECS.

O ECS surge como uma ferramenta indispensável na aproximação do mundo intelectual com o mundo do trabalho, tornando cada vez mais presente nas diretrizes que orientam a elaboração dos currículos, independente do curso de graduação, entretanto, por se tratar do objeto de estudo dessa pesquisa, destaca-se o curso de graduação em enfermagem que, no conjunto das Diretrizes, passou a ser entendido como ato educativo indissociável da formação profissional, articulando IES e instituições concedentes, de maneira mais sistematizada, inclusive por meio da Lei 11.788/2008.

No contexto do curso de enfermagem, desde os seus primórdios, nota-se que a aprendizagem sobre e na prática sempre foi objeto de discussão e desenvolvimento, isto é, os saberes que ao campo diziam (e dizem) respeito não poderiam ser circunscritos somente em orientações teóricas sobre a instrumentalização para uma realidade concreta, por isso a sua articulação sempre recorrente ou com o acompanhamento de um professor de enfermagem e/ou de um profissional enfermeiro.

A prática em forma de ECS surge na década de 1970 vinculada a uma das funções do enfermeiro, a administração; somente em 1994 ele toma a forma atual contemplando os dois grandes campos de atuação do enfermeiro, saúde coletiva e hospitalar, mas é em 2001, a partir das DCNENF, que ele ganha maior destaque e passa a ser adotado amplamente pelos cursos de graduação em enfermagem.

Com a implementação do ECS conforme orientações das DCNENF, a enfermagem se vê frente a um novo desafio: necessita compreendê-lo e desenvolvê-lo de forma que traga as maiores contribuições possíveis para seus estudantes, contando com a parceria e colaboração dos profissionais que estão inseridos no mundo do trabalho e suas respectivas instituições.

As políticas ao serem elaboradas sofrem influências dos grupos que representam diferentes correntes ideológicas e ao concluí-la, por meio do texto produzido, prevalecerá o interesse dos que tiverem maior força política. Entretanto, ela permite a inferência do ator que irá colocá-la em prática, no momento da implantação ou implementação, pois esses indivíduos vão atuar de acordo com suas realidades, suas vivências e suas crenças. Logo, a política não é como uma receita a ser seguida e sim uma orientação fornecendo ao executor a possibilidade de estabelecer a ordem, o volume dos ingredientes, acrescentando ou não outros que julgar necessário.

No segundo capítulo, explicitamos o quadro de referência analítica da pesquisa, a dimensão procedimental, bem como a definição de análise de implementação de políticas

educacionais, a partir da literatura privilegiada, a saber, Ball e seus colaboradores no estudo do ECS. Esse nível de cuidado, no capítulo II, auxiliou a pesquisadora numa análise criteriosa dos contextos que pretendeu articular para a compreensão do objeto em sua totalidade.

De acordo com a complexidade do assunto estudado, a indagação dos pesquisadores, bem como, a tentativa de alcançar os objetivos desejados, buscou-se uma metodologia que abordasse as representações sociais resultantes das experiências dos sujeitos. Com isso, adotou-se a abordagem qualitativa, uma vez que possibilita a utilização de diferentes estratégias compreensivas na busca de respostas para as questões levantadas ao longo do estudo, o que demandou da pesquisadora a roteirização de questões semi-estruturadas tanto para as entrevistas com os coordenadores de curso, quanto para a constituição do questionário aplicado aos professores de estágio.

Em nível de conjunto, portanto, as estratégias procedimentais adotadas para o estudo do objeto foram mediatizadas pela análise de documentos, destacadamente as DCNENF, a Lei 11.788/2008, os Projetos pedagógicos dos três cursos de enfermagem, assim como seus regulamentos de estágio; entrevistas com seus coordenadores de curso e a aplicação de um questionário aos professores de ECS. Acredita-se que esse procedimento de coleta de dados foi satisfatório no estudo e desvelamentos propiciados pelo objeto.

Para a interpretação e organização dos dados coletados foi adotada a análise de conteúdo por permitir ao pesquisador a inferência sobre as informações obtidas, possibilitando encontrar elementos que podem não estar explícitos nos dados coletados, enriquecendo o estudo.

Em nível de rememoração da problemática [O que as normas vigentes provocaram na implementação do estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem, a partir da visão de coordenadores de curso? Que ressignificações ocorreram para a realidade institucional do curso, via projeto pedagógico e professores responsáveis pela área?], o percurso metodológico mostrou-se tangível e suficiente para o seu desvelamento, o que conferiu à pesquisadora condições teórica-metodológicas em suficiência para dar andamento à pesquisa.

Desta maneira, se o capítulo primeiro serviu de explanação do contexto de influência e o capítulo II para dimensionar o tratamento do objeto, os demais deveriam refletir a coerência metodológica elegida, isto é os contextos do texto e o contexto da prática em relação ao ECS. Uma observação que deve destacar é a de que o desenvolvimento do quadro analítico de que

se dispôs, não se fez como momentos estanques, mas, por exigência do objeto, a pesquisadora de forma recorrente reportou-se aos mesmos de maneira sinóptica em vários momentos durante a investigação, o que, como destaca Lima (2003), caracteriza-se como uma das possibilidades do pensamento crítico e do movimento dialético, coerente portanto, com a perspectiva delineada pelo quadro de análise.

Entremeados pelos capítulos anteriores, no capítulo terceiro discorreu sobre a observação de que os produtores do texto sobre as políticas, no caso específico dessa pesquisa – das políticas públicas para a educação, não tem total controle sobre o resultado dele, porque ele será usado de acordo com o interesse de quem o interpreta e coloca-o em prática, podendo ter partes rejeitadas, entendidas de formas diferentes do que foi pretendido ao ser escrita e contestadas em distintas instâncias (BALL, MAINARDES, 2011).

Numa análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem do estado de Mato Grosso do Sul, que fizeram parte dessa pesquisa, os estágios acontecem no último ano da graduação, predominantemente em dois cenários, hospitalar e UBS, atendendo as orientações das DCNENF, mas com cargas horárias divididas de diferentes formas, de acordo com a compreensão e a característica de cada curso.

As legislações estudadas (Lei 11.788/2008 e DCNENF), assim como os regulamentos de estágio se reportaram a participação dos supervisores de estágio como condição imprescindível para uma melhor formação do futuro profissional, no caso da enfermagem os enfermeiros das instituições de saúde.

Se os textos políticos são entendidos representação da política, isto é, do projeto de intervenção da regulação social por meio das ações do Estado e que podem ser lidos de maneiras diferenciadas em seu processo de implementação ou do contexto da prática, então nesse último contexto os atores sociais são aqueles que podem ser caracterizados como os produtores de sentido das políticas elaboradas, pois são as situações concretas, reais que irão ressignificar as orientações e determinações previstas.

Numa leitura do contexto da prática, por ocasião da evidenciação dos resultados no capítulo III pelas devolutivas de coordenadores de curso e professores de estágio em relação ao papel do enfermeiro como supervisor do estágio na unidade concedente, constatou-se que há a preocupação em reconhecer sua importância na formação de novos profissionais e a necessidade da preparação desses atores sobre seu papel no desenvolvimento do ECS, o que

possivelmente pode ser realizado por meio da própria política de estágio com a colaboração de todas as instituições interessadas.

Ao analisar os perfis dos egressos desejados pelos cursos de enfermagem estudados, notou-se que todas as IES sulmatogrossenses estudadas, se orientam pelas orientações apresentadas pelas DCNENF, de forma delimitada na formação de enfermeiros generalistas, crítico-reflexivos, politizados, que tenham rigor científico, que sejam éticos e educadores.

Essas características delineadas, que devem estar presentes no egresso, demonstram a influência das políticas internacionais no perfil dos profissionais, da necessidade de um profissional menos tecnicista e mais reflexivo para atuar no SUS, como com saberes para atuar na educação da comunidade e na formação de novos enfermeiros, além disso, observam-se questões que também estão voltadas para preocupações da classe profissional como determinações de sua razão identitária e fazem parte da história da profissão, como a ética e o rigor científico.

Nesse sentido, essa reportagem está refletida nos objetivos da formação do profissional e os conteúdos encontrados nas ementas das disciplinas de ECS presentes nos Projetos pedagógicos dos cursos, mesmo que com pequenas especificidades quanto à ênfase em uma função ou outra do enfermeiro em momentos diferentes.

As concepções de ECS encontradas nos resultados mostram que o ECS está fortemente vinculado ao mundo do trabalho, lembrado como período de aplicar a teoria na prática, vivenciar ser enfermeiro e desenvolver as competências e habilidades inerentes a esse profissional com o auxílio do professor orientador e do próprio enfermeiro em atuação. Retomando os objetivos do estágio, fica evidente a preocupação em relacionar o ECS ao trabalho que depois de formado o aluno deverá estar preparado para desenvolver, atendendo as exigências do novo perfil profissional influenciado pelo processo de reestruturação produtiva.

No capítulo quatro destacou-se que as políticas de estágio, em especial as DCNENF provocaram a necessidade de reunir a comunidade acadêmica para estudar e repensar a formação do enfermeiro, com destaque para o ECS. É certo que houve dificuldades na missão de compreender o que as Diretrizes solicitavam, principalmente sobre a diferença do ECS e a aula prática, tanto para o corpo docente quanto discente, o que estimulou a ampliação do debate e que ainda gera dúvidas não só à comunidade acadêmica, mas também as instituições concedentes de ECS, confusão agravada pela Resolução COFEN 299/2005.

Uma questão que foi analisada com muita atenção e que não pode deixar de ser comentada nessas considerações finais é que uma das principais dificuldades para a implementação do ECS está relacionada a aproximação ensino-serviço, pois como já comentado, com as novas exigências trazidas pelas legislações e o desconhecimento tanto delas como do estágio, propriamente dito, geraram resistência das instituições em receber estagiário.

As instituições têm maior preocupação com questões relacionadas a parte organizacional e burocrática do estágio e menos com a sistematização da práxis. Há que se pensar numa dimensão integrativa de formação todos os encadeamentos sejam entendidos como de relevância conjunta, inclusive, a de cada ator social reconhecer o seu papel em sua dimensão interventiva.

Nesse sentido, constatou-se a dificuldade do enfermeiro supervisor reconhecer a sua importância na participação da formação do estagiário, não se vendo envolvido no desenvolvimento do ECS, o que mostra a necessidade de, por um lado, a academia se debruçar sobre essa preocupação na formação inicial do enfermeiro, bem como trabalhar de forma recorrente com os envolvidos sobre a dialogicidade requerida para a performance de cada ator social. Por outro lado, ao entrar em contato com a instituição concedente do mesmo procurar estabelecer momentos de dialogicidade em que deverão ser explicitadas a importância do trabalho do profissional envolvido, bem como as devolutivas esperadas.

Nesse processo interativo, os cursos de enfermagem, por meio do ECS pode promover atividades que contribuam não só para o aprendizado do aluno, mas também para o atendimento de necessidades presentes no campo, o que promove a aproximação de ensino-serviço, porque os atores não se constituem como meros executores de planilhas ou regulamentações, ao contrário, eles mesmos ressignificam as exigências e estabelecem uma roteirização que, em maior ou menor grau, necessitam ser discutidas de forma recorrente.

A pesquisa mostrou que as políticas de ECS foram importantes quanto a definição do ECS, sua organização e desenvolvimento como ato educativo, entretanto ainda precisa ser feito um trabalho de conscientização e divulgação dele esclarecendo a importância de envolver não só o ensino como o serviço na formação de futuros profissionais, uma vez que o estágio é elemento indispensável do ensino, em especial no ensino de enfermagem.

Para concluir gostaria de lembrar o contexto da prática o qual afirma que uma política jamais será implementada exatamente igual em todos os lugares, pois sofre influência de seus

implementadores, entretanto, de acordo com a teoria a qual esse contexto faz parte, algumas questões serão comuns em todos os lugares como se confirmou nessa pesquisa.

Como enfermeira, professora de um curso de graduação em enfermagem e estudiosa do assunto penso que muitos paradigmas precisam ser quebrados e um longo trabalho precisa ser desenvolvido esclarecendo os objetivos do ECS e a importância da participação de todos os seus atores, para que cada minuto desse período se torne fonte de sabedoria para o estagiário.

Espera-se que esse estudo contribua para o aperfeiçoamento do ECS e, considerando que com ele não se pode responder a todas as questões sobre a implementação do ECS na enfermagem, gera-se a necessidade desenvolver estudos a partir das organizações concedentes, pois através do levantamento bibliográfico ficou evidente que são pouco ouvidas e por fazerem parte do tripé do ECS (IES, OC e estagiário), há a necessidade de entendê-las e aproximá-las cada vez mais da academia.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, S. A. B. Projeto pedagógico: articulação entre os diferentes níveis do planejamento educacional. In: **Anuário da produção docente**, vol. VIII, n. 05, 2009.
- AMANTÉA, M. L. Competências do professor do Estágio Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem segundo a percepção dos próprios docentes. [Tese] São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da USP; 2004.
- AMARAL, J. C. S.. A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial. [Tese] Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- AROSA, D. V. S. A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007. [Dissertação] Mestrado em Educação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- ARRETICHE, M. T. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- AZEVEDO, J. M. L. AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação e Sociedade*, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.
- BACKES, V. M. S. *Estilo de pensamento e práxis na enfermagem: a contribuição do estágio pré-profissional*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- BAGNATO, M. H. S.; RODRIGUES, R. M. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n. 5, p. 507-512, set.-out. 2007.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul/dez, 2006.
- _____. *The education debate*. Bristol: The Policy Press, 2008.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional (Cap.1). In BALL, S.J; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Cidadania Global, consumo e política educacional*. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola Cidadã no contexto da globalização*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.
- _____. Introducing Monsieur Foucault. In: S. J. Ball (Ed.), *Foucault and education*. London: Routledge, 1990.

- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J.(Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2009.
- BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BAUER, M.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-64.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBOREMA, C. D. L. Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. *[Dissertação]* Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, 2008.
- BOUSSO, R. S. *et al.* Estágio curricular em enfermagem: transição de identidades. *Rev. Esc. Enf. USP*. São Paulo, vol.34, n.2 p. 218-25, junho, 2000.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRANDÃO, D. B.; SILVA, R. R.; PALOS, C. M. C. Da Construção de Capacidade Avaliatória em Iniciativas Sociais: Algumas Reflexões. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n. 48, p. 361-374, jul/set. 2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. São Paulo: Ediouro, 1988.
- _____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior Brasileira*. Resumo Técnico, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec_.xls> Acesso em: 10 dez. 2010.
- _____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior Brasileira*. Resumo Técnico, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em: 10 de setembro. 2011.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Decreto 2.080, de 26 de novembro de 1996*. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/sta/indice%20estagios%20decreto%202080%2096.pdf>>. Acesso em: 28 outubro, 2010.

_____. *Decreto n.87.497, de 18 de agosto de 1982*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>. Acesso em: 28 outubro, 2010.

_____. *Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/110852/decreto-2306-97>>. Acesso em: 30 de março, 2011.

_____. *Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994*. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1994/8859.htm>>. Acesso em: 28 outubro, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 33 de 01 de fevereiro de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, 27 de Ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*. Brasília, 9 de Nov. 2001, Seção 1, p. 37.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 4, de 06 de abril de 2009. Dispões sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. *Diário Oficial da União*. Brasília, 7 de Abr. de 2009, Seção 1, p.27.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de Dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. e-MEC. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em 18 de abril, 2011.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 de Set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 15 março 2009.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Lei 6494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2o Grau e supletivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 9 de Dez. 1977.

_____. Portaria n. 1721, de 15 de dezembro de 1994. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação de enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de dez. 1994. Seção 1, p. 1980,1-2.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.7-38, Julho/2001.

BURIOLLA M. A. F. *O estágio supervisionado*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMARGO, A. M. M. O princípio da flexibilização curricular nos currículos dos cursos de graduação. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Orgs.) *Políticas de educação superior no Brasil: velhos tempos novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2009.

CASTRO, M. H. G. Avaliação de programas e políticas sociais. Núcleo de estudos de políticas públicas/Unicamp. *Caderno de pesquisa*, n.12, 1989.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 75, p. 67 – 83. Agosto, 2001.

CAVALCANTI, P. A. Sistematizando e Comparando os Enfoques de Avaliação e de Análise de Políticas Públicas: uma contribuição para a área educacional. [*Tese de Doutorado*], Faculdade de Educação/ UNICAMP. Campinas - SP, 2007.

CELLARD, A.. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 – 334.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, vol.11, n. 5, p.574-84, setembro-outubro, 2003.

COMISSÃO NACIONAL DE ESTÁGIO DO FORGRAD. Gestão administrativa e pedagógica do estágio. In: III ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 2004, Campinas. *Anais eletrônicos*. Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em: <<http://www.prg.unicamp.br/IIIENE>>. Acesso em: 28 outubro, 2010.

Conferencia Mundial sobre Educação Superior (1998: París, França). Tendências da Educação Superior para o Séc. XXI/ UNESCO/ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; ilustração de Edson Fogaça. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução COFEN 299/ 2005. Dispõe sobre indicativos para a realização de estágio curricular supervisionado de estudantes de enfermagem de graduação e do nível técnico da educação profissional. Rio de Janeiro (RJ): COFEN; 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9

COSTA L.M.; GERMANO, R.M. Estágio curricular supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisando a história. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v.60, n.6, p. 706-10, 2007.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795 – 817, Especial- outubro de 2004.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril, 2003.

DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA. I Conferência Internacional sobre Cuidados primários de saúde. Alma-ata, URSS, set. 1978. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/coletiva/iploadArq/Alam-Ata.pdf>>. Acesso em 06 de julho, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

_____. (ed.) *Handbook of qualitative researche*. Thousands Oaks: Sage Publications, 1994.

DEPARTAMENTO DE ATENÇÃO BÁSICA, 2011. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/>>. Acesso em: 04 de julho, 2011.

DOURADO, L. F.. Reforma do Estado e as políticas de Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80. p. 234- 252, Setembro, 2002.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EUGÊNIO, B. G. Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. [Tese]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

FARIA, C. A. P. A política de avaliação de políticas públicas. *Revista brasileira de ciências sociais*, vol. 20, n. 59. p.97 – 169, outubro, 2005..

FARIA, R. M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 5.Ed. Cortez: Instituto de estudos especiais, 2007.

FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR.

FERNANDES, C. N. S. Refletindo sobre o aprendizado do papel de educador no processo de formação do enfermeiro. *Revista Latino-americana de Enfermagem*. vol.12 n.4, pg. 691-693, julho-agosto, 2004.

FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.. Educação Profissional Numa Sociedade Sem Empregos, *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 43- 66, março/2000.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, n. 1 vol. 3 p. 107-127, set/dez., 1986.

FIRME, T. P. *et al.* Evaluation culture and evaluation policy as guides to practice: reflections on the Brazilian experience. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 169-180, jan./mar. 2009.

FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (Orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 13. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber livro, 2008.

FREIRE A. M. *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>> Acesso em: 27/7/2010.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes ‘a política da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas públicas*, n. 21, p. 211-259, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

GALLEGUILLOS, T. G. B. Avaliação da educação superior de enfermagem na perspectiva da Comissão Assessoria de Avaliação para a Enfermagem – INEP. 167 f. [Tese] Doutorado em Educação - USP, São Paulo, 2007.

GEOVANINI, T. O desenvolvimento histórico das práticas de saúde. In: GEONANINI, T.; MOREIRA, A.; SCHOELLER, S. D.; MACHADO, W. C. A. *História da Enfermagem: versões e interpretações*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

GERMANO, R. M. *Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil*. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v.56, n.4, p. 365-8, 2003.

GOMES, J. B. Auto - avaliação: um caminho para a formação do profissional crítico-reflexivo na Enfermagem. [Tese] Doutorado em Enfermagem – USP. Ribeirão Preto (SP), 2001.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, vol. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

HIGARASHI I. H.; NALE N. O Estágio Supervisionado de Enfermagem em Hospitais como Espaço de Ensino-Aprendizagem: Uma Avaliação. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, v. 5, Supl., p. 65-70, 2006.

HOLANDA, A. N. C.. Avaliação de políticas públicas: conceitos básicos, o caso do ProInfo e a experiência brasileira. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003.

ITO, E. E. O Estágio Curricular segundo a percepção dos enfermeiros assistenciais de um hospital de ensino. [Dissertação] Mestrado em Enfermagem - USP. São Paulo, 2005.

KOECHE, D. K. A práxis na formação do Enfermeiro: uma contribuição crítica ao estágio curricular supervisionado. [Dissertação] Mestrado em Enfermagem - UFSC. Florianópolis, 2006.

KRAWCZYK, N. R. e VIEIRA, V. L.. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAROCCA, P. Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores. [Dissertação] Mestrado em Educação – UNICAMP, Campinas (SP), 1996.

LETICHEVSKY, A. C.; VELLASCO, M. M. B. R.; TANSCHIT, R., SOUZA, R. C. La Categoría Precisión en la Meta-evaluación: Aspectos Prácticos y Teóricos en un Nuevo Enfoque. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 255-268, abr./jun., 2005.

LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007a.

LIMA, P. G. Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002): o dito e o feito no “plano real”. [Tese]. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP, 2005.

_____. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.

_____. *Saberes pedagógicos da educação contemporânea*. Engenheiro Coelho, SP: UNASP, 2007b.

_____. Ações afirmativas e universidade no Brasil. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.39, p. 267-285, set.2010a.

_____. Ciência e epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. In: *QUAESTIO*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 109-138, nov. 2010b.

_____. *Política científica e tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998)*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2011a.

_____. Políticas educacionais e universidade no Brasil no contexto da reestruturação produtiva e reforma do estado. In *ANAIS do XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo/SP, 26 a 30 de abril, 2011b.

_____. Formação de professores: leituras e contribuições à educação superior e ao cotidiano escolar. In *Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores - Por uma política nacional de formação de professores*. Águas de Lindóia/SP, no período de 15 a 17 de agosto de 2011c.

_____. LIMA, P. G.; SANTOS, P. L. F. Solicitações profissionais e sociais de professores de cursos de enfermagem no Brasil. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.* 2011.

LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

LOPES, M. M. R. A articulação das políticas públicas de educação e de saúde na voz de egressos: análise da formação de enfermeiros, em Dourados-MS. [Dissertação] Mestrado em Educação – UFGD, Dourados (MS), 2011.

MACÊDO, M. C. S.; ROMANO, R. A. T.; HENRIQUE, R. L. M.; PINHEIRO, R. Cenários de aprendizagem: interseção entre os mundos do trabalho e da formação. In: PINHEIRO, R.; CECCIM, R. B.; MATTOS, R. A. (Orgs). *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. 2 ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: ABRASCO, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, vol. 9, n. 1, p.4-16, jan/abr 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.106, p. 303-318, jan/abr. 2009.

MARCH, C.; FERNANDEZ, V. S.; PINHEIRO, R. Ampliando saberes e práticas sobre a formação em saúde: processos de inovação e caminhos para a transformação. In: GEONANINI, T.; MOREIRA, A.; SCHOELLER, S. D.; MACHADO, W. C. A. *História da Enfermagem: versões e interpretações*. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. O Estágio Curricular na graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT11-6226--Int.pdf>. Acesso em 10 de dezembro 2010.

MICHELLOTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Educar*, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 179-198, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

Ministério Público do Trabalho. *Notificação Recomendatória n. 741/2002*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/IIIENE/notificacao7412002.pdf>. Acesso em: 28 de outubro 2010.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, R. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PADILHA, M.I.C.S.; MANCIA, J.R. Florence Nigthingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. *Revista Brasileira de Enfermagem*, vol.58, n. 6, p.723-726, nov-dez. 2005.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América. Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace e Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PESTANA, M. I. G.S. Avaliação educacional – o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215 -253.

POWER, S. O detalhe e macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais (Cap.2). In BALL, S.J; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMÃO, J. E. Globalização e Reforma educacional no Brasil (1985-2005). In: TEODORO, A. (Org.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos*. Brasília: Líber Livros, CYTED, 2008.

RENOVATO, R. D. *et al.* As identidades dos enfermeiros em cenários de mudanças curriculares no ensino da enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, n.2, p. 231-248, 2009.

RODRIGUES, M. L. Metodologia multidimensional em ciências humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In. RODRIGUES, M. L.; LIMERA, M. M. C. *Metodologias Multidimensionais em ciências humanas*. Brasília (DF): Liber Livros, 2006.

RODRIGUES, R. M. Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil: Contexto, conteúdo e possibilidades para formação. [Tese] Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP; 2005.

ROTHEN, J. C. Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. 270 p. [Tese]. Doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

SABATIER, P. Top-down and bottom-up approaches to implementation research. In *Journal of Public Policy*, vol. 6, part. 1, pp. 21-48, 1986.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa Qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: o método paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. 7. ed. SP: Cortez, 2009.

- SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p.534-605, set./dez. 2009.
- SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. [Dissertação] Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SAUPE, R. (ORG.) *Educação em enfermagem: da realidade construída à realidade em construção*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.
- SEGNINI, L. R. P. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo Em Perspectiva*, vol.14, n. 2, 2000.
- SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.
- SGUISSARDI, V. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SILVA JUNIOR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, setembro de 2002.
- SILVA, E. P. Q. Estágio Supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.
- SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno n. 48 . *Núcleo de estudos de políticas públicas/Unicamp*, 2000.
- SIQUEIRA, A.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.
- SORDI, M. R. L. de; BAGNATO, M. H. S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. *Revista latino-americana de enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 83-88, abril, 1998.
- SOBOTTKA, E. A. Por que se faz políticas sociais no Brasil? *Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre (RS) , vol. 6, n. 1, p. 79 - 93, jan.-jun. 2006.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). *Avaliação Educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, T. M. C. *INTERSUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL – A Experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. [Dissertação]* Franca (SP): Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2009a.

SZYMANSKI, H. A entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro, 2004. p. 09 - 58.

TEIXEIRA E. V. *et. al.* Trajetória e tendências dos cursos de enfermagem no Brasil. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v.59, n.4, p.479-87, 2006.

VIDOVICH, L. A conceptual framework for analysis of education policy and practices. In: *Symposium at the Australian Association for Research in Education*. Fremantle, December 2001.

WERNECK M. A. F. *et al.* Nem tudo é estágio: contribuições para o debate. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol.15, n.1, p. 221-231, 2010.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A.. Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A.; ROGRIGUES, R. M. *Estado, desenvolvimento e políticas sociais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

APÊNDICE A – Roteiro de questões semiestruturadas para a entrevista

1. O que você entende por estágio curricular supervisionado?
2. Na sua concepção, qual é o objetivo do estágio curricular supervisionado?
3. Como o estágio curricular supervisionado organiza-se e é desenvolvido na sua instituição?
4. Em linhas gerais, houve mudanças quanto ao ECS após a aprovação das DCNENF em 2001?

Você poderia mencionar as principais?
5. As novas DCNENF trouxeram dificuldades para implementação do ECS no âmbito de sua instituição? Quais?
6. Quanto as DCNENF:
 - a) Qual ao seu posicionamento sobre a proposta do ECS trazida pelas diretrizes?
 - b) Houve diferentes entendimentos sobre o ECS proposto pelas diretrizes pelo corpo docente? Quais e como foram encaminhadas?
 - c) Houve diferentes entendimentos sobre o ECS proposto pelas diretrizes pelo corpo discente? Quais e como foram encaminhadas?
 - d) Como foi a interpretação e aceitação do ECS proposto pelas diretrizes pelos profissionais do campo? Como foram encaminhadas?
7. Comente sobre a clareza ou não das DCNENF acerca das aulas práticas e do ECS:

Por quê?
8. Qual sua avaliação sobre a Lei 11788/2008 (lei do estágio)?
9. Na sua avaliação as políticas de ECS respondem as necessidades do curso de enfermagem no Brasil? Por quê.
10. Levando em conta as DCNENF/2001 e a Lei 11788/2008, houve ou não avanços quanto ao ECS? Se sim, quais foram eles e porque você os identifica como avanços?

APÊNDICE B – Questionário Autoaplicativo enviado aos professores de ECS

Campo que supervisiona estágio: () saúde coletiva () hospitalar.

- 1) O seu conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem se deu por meio de:
 - () reuniões promovidas pela instituição.
 - () iniciativa pessoal.
 - () acesso e discussão com colegas da área.
 - () não tive acesso
 - () outro _____

- 2) Como ocorreu o planejamento da aplicação do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem:
 - () sozinho
 - () com os demais professores de estágio do curso de enfermagem
 - () com todos os professores do curso de enfermagem
 - () com o coordenador do curso de enfermagem
 - () outro _____

- 3) Para você o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é compreendido como:
 - () Desenvolvimento de atividades práticas, no campo de atividades profissionais (hospitalar ou de saúde coletiva), sob orientação presencial do professor de estágio.
 - () Desenvolvimento de competências e habilidades por meio do campo de atividades profissionais (hospitalar ou de saúde coletiva), com supervisão do professor de estágio e efetiva participação do enfermeiro do serviço de saúde.
 - (..) Outro. Justifique _____
 - _____
 - _____
 - _____

- 4) Houve dificuldades sobre o entendimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem:
 - a) Para você
 - () sim, qual? _____
 - _____
 - _____
 - () não.
 - b) Para seu aluno
 - () sim, qual? _____
 - _____
 - _____
 - () não.

não sei

c) Para o enfermeiro do serviço de saúde

sim, qual? _____

não.

não sei

5) A interação do enfermeiro do serviço de saúde com o professor supervisor do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) acontece por meio de:

[Nessa questão você poderá assinalar mais de uma resposta]

planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas pelo aluno no estágio (plano de atividades de estágio).

reuniões periódicas entre professor da instituição de ensino superior (IES), aluno e o enfermeiro do serviço de saúde no decorrer do ECS.

no momento da avaliação do aluno.

Outro. Justifique: _____

6) Na sua percepção o projeto pedagógico do curso contemplou satisfatoriamente as condições e procedimentos na formação do enfermeiro conforme das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem de 2001?

totalmente

parcialmente

não contemplou.

não sei

7) Sobre as condições e procedimentos na formação do enfermeiro, a partir do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), você identifica alguma lacuna que não foi solucionada tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem de 2001 como pela Lei 11.788/2008?

sim, qual? _____

Sugestões: _____

_____ não.

não sei.

APÊNDICE C – Carta de apresentação aos coordenadores de curso



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Coordenador (a):

Venho apresentar o projeto de mestrado da aluna ANA LÚCIA MARRAN, intitulado “Avaliação da Política de Formação do Enfermeiro: Um Foco no Processo de Implementação do Estágio Curricular Supervisionado” vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, sob minha orientação, visto que para a realização do mesmo será necessário vossa participação.

O grande objetivo do projeto é analisar o impacto do processo de implementação do ECS nos cursos de graduação em enfermagem a partir da visão de seus coordenadores. A importância disso se dá devido às novas legislações que tratam do referido assunto no campo da formação profissional, em especial, na enfermagem.

Para responder ao problema levantado na pesquisa buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela abordagem qualitativa.

Do universo de 12 cursos de graduação existentes no estado de Mato Grosso do Sul, optou-se por uma amostragem simples de 1/3 do total, portanto concentrando-se em quatro entrevistas, consequentemente, com um recorte amostral de quatro sujeitos epistemológicos, uma entrevista com cada um dos coordenadores dos cursos de graduação em enfermagem ofertados no estado de Mato Grosso do Sul, optando-se duas Instituições de Ensino Superior da capital e duas do interior.

Portanto, essa instituição foi escolhida por estar entre as 4 principais instituições que oferecem graduação em enfermagem no MS, estando entre os com maior tempo de existência no estado.

Vale lembrar que as instituições e os coordenadores não serão identificados de forma alguma e que todas as informações recebidas serão guardadas, garantindo o sigilo absoluto.

Destaca-se que este projeto foi aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa, conforme comprovante em anexo.

Destacamos ainda que, após o término da dissertação, esta será apresentada nas instituições participantes, bem como será oferecido uma oficina com o corpo docente do curso de enfermagem sobre estágio, se solicitado.

Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com a mestranda ou com seu orientador pelos emails e telefone.

Ana Lúcia Marran: anamarran1@hotmail.com / 8126-7787

Paulo Gomes Lima: paulolima@ufgd.edu.br

Dourados, 10 de maio de 2011.

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenadoras de Curso)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Colaborador(a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Avaliação da política de formação do enfermeiro: um foco no processo de implementação do estágio curricular supervisionado” que será conduzida por Ana Lúcia Marran, mestranda do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na linha de Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. O Estágio Curricular Supervisionado na Enfermagem é visto como um meio de desenvolver habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento da profissão, devendo, fazer parte do projeto pedagógico do curso de graduação, e assim integrar o itinerário formativo do educando. Esse estudo tem por objetivo analisar o impacto do processo de implementação do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de graduação em enfermagem a partir da visão de seus coordenadores e professores de ECS, com vistas a compreender e explicitar o desenvolvimento desse processo no atendimento à legislação vigente. Para o desenvolvimento desse estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em três fases, sendo que a primeira a revisão de literatura especializada da área, seguida pela pesquisa de campo, onde serão realizadas as entrevistas e a busca de instrumentos normativos institucionais e na terceira fase, utilizando os dados coletados na segunda, a sistematização e escrita do relatório. Busca-se compreender o impacto do processo de implementação da política de formação do enfermeiro, traduzida nas diretrizes curriculares nacionais, particularmente tendo como foco o estágio supervisionado, esse que representa uma das principais questões que compõem a agenda de discussão das instituições formadoras. Espere-se, com esse projeto, estar contribuindo com o arcabouço de informações que alimentam as políticas de estágio, problematizando e propondo encaminhamentos para a reflexão do estágio curricular na formação do enfermeiro: suas fragilidades, seus avanços e perspectivas na consolidação formativa necessária à sua profissão.

Aceitando participar da pesquisa, você deverá assinar ao final desse documento, entregando uma via ao pesquisador e guardando a outra com você. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para a avaliação de políticas de estágio na graduação em enfermagem, propiciando a melhoria dos cursos ofertados à comunidade.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos coordenadores, legitimado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato com o pesquisador através do telefone (67) 9247-2304 ou pelo e-mail paulolima@ufgd.edu.br e com o Comitê de Ética e Pesquisa pelo telefone 3411-3654. Agradeço sua colaboração.

Assinatura do Coordenador

Pesquisador Responsável

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores de estágio)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Colaborador(a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Avaliação da política de formação do enfermeiro: um foco no processo de implementação do estágio curricular supervisionado” que será conduzida por Ana Lúcia Marran, mestranda do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na linha de Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. O Estágio Curricular Supervisionado na Enfermagem é visto como um meio de desenvolver habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento da profissão, devendo, fazer parte do projeto pedagógico do curso de graduação, e assim integrar o itinerário formativo do educando. Esse estudo tem por objetivo analisar o impacto do processo de implementação do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de graduação em enfermagem a partir da visão de seus coordenadores e professores de ECS, com vistas a compreender e explicitar o desenvolvimento desse processo no atendimento à legislação vigente. Para o desenvolvimento desse estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em três fases, sendo que a primeira a revisão de literatura especializada da área, seguida pela pesquisa de campo, onde serão realizadas as entrevistas e a busca de instrumentos normativos institucionais e na terceira fase, utilizando os dados coletados na segunda, a sistematização e escrita do relatório. Busca-se compreender o impacto do processo de implementação da política de formação do enfermeiro, traduzida nas diretrizes curriculares nacionais, particularmente tendo como foco o estágio supervisionado, esse que representa uma das principais questões que compõem a agenda de discussão das instituições formadoras. Espera-se, com esse projeto, estar contribuindo com o arcabouço de informações que alimentam as políticas de estágio, problematizando e propondo encaminhamentos para a reflexão do estágio curricular na formação do enfermeiro: suas fragilidades, seus avanços e perspectivas na consolidação formativa necessária à sua profissão.

Aceitando participar da pesquisa, você deverá assinar ao final desse documento, entregando uma via ao pesquisador e guardando a outra com você. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para a avaliação de políticas de estágio na graduação em enfermagem, propiciando a melhoria dos cursos ofertados à comunidade.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos colaboradores, legitimado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato com o pesquisador através do telefone (67) 9247-2304 ou pelo e-mail paulolima@ufgd.edu.br e com o Comitê de Ética e Pesquisa pelo telefone 3411-3654. Agradeço sua colaboração.

Assinatura do Colaborador

Pesquisador Responsável

ANEXO I- Autorização Comitê de Ética de Pesquisas com seres humanos

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Dourados, 4 de março de 2011.

Senhor Pesquisador:

Paulo Gomes Lima

O Projeto de sua responsabilidade – Protocolo nº. **054/2010 – CEP/UFGD** - intitulado **"Avaliação da política de formação do enfermeiro: um foco no processo de implementação do estágio curricular supervisionado"** foi integralmente **APROVADO** e poderá ser conduzido.

Ressaltamos que os relatórios semestrais devem ser apresentados ao Comitê de Ética para acompanhamento e que alterações em seu projeto devem ser avisadas previamente a Coordenadora.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Felipe de Almeida Borges', written over a printed name.

Felipe de Almeida Borges

Secretário Comitê de Ética em Pesquisa – PROPP/UFGD