



Série  
Práxis e  
Docência  
Universitária

Volume II

**ENSINO PARA A AUTONOMIA**  
inovando a formação profissional

**EdUEB**  
Editora da Universidade do Estado da Bahia



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Lourivaldo Valentim da Silva  
**Reitor**

Maria Nadja Nunes Bittencourt  
**Diretora da Editora**

**Conselho Editorial**

Atson Carlos de Souza Fernandes  
Jose Bites de Carvalho  
José Cláudio Rocha  
Liege Maria Sitja Fornari  
Ligia Pellon de Lima Bulhões  
Luiz Carlos dos Santos  
Narcimária do Patrocínio Luz  
Sandra Regina Soares  
Wilson Roberto de Mattos

**Suplentes**

Diego Gervásio Frías Suarez  
Gilmar Ferreira Alves  
Juracy Marques dos Santos  
Leliana de Souza  
Mariângela Vieira Lopes  
Miguel Cerqueira dos Santos  
Valdélío Santos Silva

**Volume II**

**Comitê Científico**

Sandra Regina Soares Fernandes  
Ilma Maria Fernandes Soares  
Mariana Soledade Barreiro  
Édiva de Sousa Martins

**Pareceristas *ad hoc***

Álvaro Lima Machado  
Ana Cristina Castro do Lago  
Ana Maria Iorio Dias  
Antenor Rita Gomes  
Beatriz Maria B. Atrib Zanchet  
Bernadete de Souza Porto  
Denise Vieira da Silva Lemos  
Elisa Prestes Massena  
Flavia Vieira  
Katia Maria da Cruz Ramos  
Mari Margarete dos Santos Forster  
Maria das Graças Auxiliadora Fidelis  
Barboza  
Maria Socorro Lucena Lima  
Marinalva Lopes Ribeiro  
Nilma Margarida de Castro Crusóé  
Vania Chaigar



© 2013 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da UNEB.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional.

Impresso no Brasil em 2013.

#### **Ficha Técnica**

##### **Coordenação Editorial**

Ricardo Baroud

##### **Coordenação de Design**

Sidney Silva

##### **Revisão**

Nadja Nunes

##### **Editoração Eletrônica**

CVY - Consultoria e Empreendimentos LTDA

#### **Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB**

---

Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional / Organizado por Sandra Regina Soares; Ilma Fernandes Soares; Mariana Soledade Barreiro . - Salvador: EDUNEB, 2013.

284p. - (Série Práxis e docência universitária, v.2)

ISBN 9788578872144

Contém referências.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários - Formação. 3. Inovações educacionais. 4. Prática de ensino. I. Soares, Ilma Fernandes. II. Barreiro, Mariana Soledade.

CDD: 378

---



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-5342

eduneb.editora@gmail.com - editora@listas.uneb.br - www.eduneb.uneb.br

## **Supervisão em enfermagem: o contributo das narrativas reflexivas no contexto clínico**

**Ana Paula Macedo  
Cláudia C.V.C. O. F. Augusto  
Maria Augusta Martinho Silva  
Helena Rafaela Vieira Rosário<sup>22</sup>**

Na maioria dos Cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal, o ensino clínico em contexto hospitalar acontece em alternância com a componente curricular em contexto académico e tem sido reconhecido como um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza de aprendizagens realizadas. Contudo, a vivência dos estudantes em contexto hospitalar é também caracterizada pela ambiguidade, incerteza e conflitualidade, decorrentes da complexidade das situações com que se deparam, o que se faz sentir sobretudo no primeiro ano do curso. Torna-se, portanto, necessário

---

<sup>22</sup> Estes docentes investigadores da Universidade do Minho, Escola Superior de Enfermagem, integram a linha de investigação – Organizações, Educação e Formação em Enfermagem –, cuja equipa é também constituída pelos seguintes docentes: Cristina Martins, Lisa Gomes, Maria de Fátima Braga; Odete, Araújo.



recorrer a estratégias pedagógicas que favoreçam uma indagação sistemática dos processos de ensino e aprendizagem, através das quais se promova a autonomização progressiva dos estudantes e também uma avaliação da qualidade da formação, em particular da supervisão em contexto clínico.

As narrativas profissionais associadas a outros processos formativos apresentam um elevado potencial de integração na profissão, levando os futuros profissionais de Enfermagem a adotarem um posicionamento reflexivo e crítico face ao próprio pensamento e ação, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os intervenientes, com reflexo na transformação dos contextos profissionais. Por outro lado, permitem ao formador/supervisor acompanhar os processos de desenvolvimento profissional dos estudantes e responder de forma mais adequada às suas expectativas, necessidades e interesses.

O presente artigo apresenta uma experiência de supervisão de estágio realizada em contexto hospitalar, na qual participaram 17 estudantes do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem a quem foi solicitado o desenvolvimento de uma narrativa reflexiva no decorrer de três semanas de ensino clínico. Essa narrativa assumiu o formato de diário de bordo e baseava-se num “roteiro de viagem” (Vieira, 2010) com um conjunto de tópicos de reflexão, designadamente os pontos de interesse (novos, controversos, interessantes, imprevistos...), os contratempos (problemas, dificuldades, dúvidas...) e, por fim, os avanços (ap aprendizagens, decisões, planos...). A análise de conteúdo dessas narrativas obedeceu aos pressupostos de Bardin (2008), com recurso ao software QSR NVivo 8.0. Dessa análise emergiram dimensões de âmbito profissional e organizacional relacionadas com a construção da identidade profissional. Concluiu-se que as narrativas podem constituir um dispositivo formativo que promove o questionamento de práticas racionalistas e tecnocráticas, criando espaços de reflexão parti-

lhada nos quais os sujeitos se comprometem com a construção de aprendizagens significativas em contexto hospitalar.

Gostaríamos de agradecer a todos aqueles que participaram no estudo, particularmente aos estudantes estagiários que, de um modo entusiasta, responderam às solicitações pedidas. Deixamos, ainda, um sincero e sentido agradecimento à amiga Flávia Vieira pelos desafios constantes e transformadores que nos incute e por ter feito uma leitura crítica deste trabalho.

### **A iniciação à prática profissional de enfermagem em contexto clínico**

O curso de Licenciatura em Enfermagem da Universidade do Minho tem como referência o perfil profissional definido pela Ordem dos Enfermeiros Portugueses e implica um modelo de formação assente na aprendizagem em alternância (teoria e prática clínica), que requer experiências realizadas em contexto clínico. A sincronização das unidades curriculares teóricas com os estágios é vantajosa porque um estudante estagiário que ainda não tenha o conhecimento teórico vai vivenciar a iniciação à prática profissional de uma forma passiva, pelo que se torna necessário organizar estágios integrados (Macedo, 2009; Macedo, 2012). Assim, os estudantes iniciam os estágios em contexto de trabalho hospitalar no primeiro ano do curso e as competências de intervenção de Enfermagem são gradualmente introduzidas ao longo da sua formação.

Durante os períodos de estágio, os estudantes são acompanhados por supervisores (docente e/ou enfermeiro) que promovem a discussão e análise de situações-problema, proporcionando o questionamento epistemológico dos fundamentos da Enfermagem e o desenvolvimento do



pensamento crítico e reflexivo. As vantagens do processo supervisivo são imensas, mas torna-se importante que os estudantes estagiários sejam acompanhados por supervisores conhecedores dos conceitos de reflexão e experimentação (Vieira, 1993), capazes de despertar e alargar o campo de análise, ajudando o estudante a observar a sua própria ação e os contextos onde ela ocorre, a questionar e confrontar, interpretar e refletir, e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência, (re)construindo o seu pensamento profissional.

O primeiro estágio tem a duração de três semanas e ocorre no primeiro ano do curso, proporcionando aos estudantes um primeiro contacto com a instituição de saúde e um conjunto de experiências com a pessoa doente, que conduzem a uma tomada de consciência muito marcante das necessidades humanas. A proximidade com os profissionais de Enfermagem e outros elementos da equipa multidisciplinar de saúde, incluindo a *pessoa, a família e outros significativos*, permite aos estudantes estagiários iniciar a construção da sua identidade profissional através da observação, análise e comparação entre os aspetos teóricos relacionados com o conteúdo funcional do enfermeiro e o desenvolvimento das atividades na prática clínica. Aos estudantes são proporcionadas experiências e oportunidades de desenvolvimento de conhecimentos específicos, do juízo clínico e crítico e de capacidades para cuidar o indivíduo/ família.

Neste primeiro estágio, pretende-se que os estudantes estagiários desenvolvam as suas competências ao nível das seguintes funções de saúde: perceção e controlo da saúde; higiene e conforto; repouso e atividade; nutricional/metabólico e eliminação. No desenvolvimento dos cuidados de enfermagem que prestam à *pessoa e à família/convivente*, e em particular no seio da equipa multidisciplinar de saúde, os estudantes estagiários têm também a oportunidade de desenvolver competências morais e éticas.

Por toda a novidade que acarreta, a informação recolhida nesta fase inicial de estágio é complexa e particularmente significativa para o formando, motivo pelo qual necessita ser submetida a análise, reflexão e discussão com o supervisor. Muitas vezes, torna-se difícil formular os diagnósticos de enfermagem e até conversar simplesmente sobre o corpo da pessoa e os seus problemas. O estágio implica um investimento significativo em termos de formação quando os estudantes estagiários são confrontados com uma reflexão epistemológica sobre o que o exercício de enfermagem deverá ter em conta no sofrimento da *pessoa, família/convivente*. Neste tipo de exercício, os estudantes estagiários utilizam termos adequados ao diagnóstico de enfermagem, através da aplicação de uma linguagem classificada com base na Classificação Internacional para a prática de Enfermagem e numa estrutura sistemática de trabalho (*Processo de Enfermagem*). Para facilitar os processos de desenvolvimento profissional, recorre-se a estratégias pedagógicas diversificadas, tais como: fomentar momentos de pesquisa para intervir nas situações que colocam problemas, procurar informação teórica que fundamente as intervenções, e incentivar o exercício do pensamento crítico através da análise, discussão e reflexão sobre a prática clínica. Contudo, nem sempre estas estratégias são suficientes para promover a explicitação das vivências dos estagiários, pelo que se decidiu explorar o potencial das narrativas reflexivas neste contexto, esperando-se assim aprofundar a reflexão dos estagiários e aceder mais diretamente à sua racionalidade profissional.

### **A escrita de narrativas reflexivas como estratégia de desenvolvimento profissional**

Desde o primeiro período de estágio, é fundamental que os estudantes adquiram a capacidade de reconhecer, interpretar e analisar problemas,



bem como explicar o seu processo de pensamento crítico e agir de forma ajustada, estabelecendo prioridades face a cada situação com que se deparam. No estágio do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem, os estudantes contactam diretamente com a pessoa que sofre um processo de transição saúde/doença, pelo que é ainda indispensável a compreensão holística do ser humano – em si mesmo e na sua integração social e ambiental. No acompanhamento da pessoa doente, desenvolvem o *Processo de Cuidados de Enfermagem* e é neste contexto que emerge um conjunto de dilemas, contratempos, avanços e decisões que importa analisar.

A elaboração de narrativas reflexivas possibilita ao estudante estágio um “envolvimento total” no *Processo de Cuidados*, proporcionando a análise e a discussão pormenorizadas dos dados clínicos que se encontram registados ou são obtidos a partir de entrevistas realizadas à *pessoa/família/convivente*, e outros dados provenientes do contexto de trabalho hospitalar. Ao permitirem que os atores intervenientes na supervisão repensem as experiências vividas, as narrativas geram hábitos de reflexão sobre as situações mais significativas do contexto clínico e conduzem os futuros profissionais a teorizar a experiência hospitalar e formativa (Fernandes; Macedo, 2008). A sua discussão com colegas e supervisores possibilita o cruzamento de diferentes perspetivas sobre os eventos narrados, valorizando-se as múltiplas interações que se geram no coletivo para o desenvolvimento da autonomia profissional (Macedo, 2008).

As narrativas (notas de campo, relatos de incidentes críticos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas, portefólios, etc.), têm vindo a ser cada vez mais utilizadas como estratégia de formação profissional, em particular na educação de adultos (Hiemstra, 2001). Embora possam apresentar formatos distintos, têm como denominador comum o recurso à escrita como ferramenta de estruturação do pensamento, desenvolvimento de hábitos de reflexão, consciencialização de contradições e dilemas, bem como explicitação de ideias e emoções (Clandinin e Connely, 1991; Mannion, 2001). Ao

registar a sua experiência, o indivíduo revive-a e reconceptualiza-a, pelo que poderá alterar a sua prática futura em função das vivências entretanto ocorridas (Boud, 2001). As narrativas assumem uma função não apenas documental mas também indagatória, ao possibilitarem a construção (e não a tradução) do vivido, onde a pré-compreensão da realidade dialoga com múltiplas interpretações possíveis (Mannion, 2001). Assim, a escrita é uma forma de práxis reflexiva, potenciadora do desenvolvimento pessoal e profissional. Permite radiografar acontecimentos passados e problematizá-los à distância, facilitando dessa forma uma perspetiva renovada dos mesmos e um reposicionamento do indivíduo face à sua ação, promovendo o autoconhecimento pelo “efeito de espelho” e apoiando a subsequente tomada de decisão (Hiemstra, 2001; Clandinin e Rosiek, 2007).

Para melhor compreendermos o desenvolvimento do processo educativo, neste caso dos estudantes de Enfermagem, precisamos de estratégias que reabilitem o sentimento, a emoção e a perceção do vivido (Clandinin e Rosiek, 2007). O uso de narrativas reflexivas como estratégia pedagógica inscreve-se, assim, numa orientação experiencial da formação profissional, e ainda, numa visão democrática da educação como prática de liberdade, criando espaços de subjetividade partilhada e de construção crítica do conhecimento profissional. Nesta perspetiva, a escrita reflexiva pode ser uma estratégia verdadeiramente relevante ao serviço de uma educação transformadora e emancipatória (Vieira, 2010; Vieira, F. e Moreira, M. A., 2011).

O recurso às narrativas reflexivas na formação clínica apresenta potenciais vantagens para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, em particular em fases iniciais de estágio, permitindo compreender algumas das contradições das experiências vivenciadas e contribuindo para alterar alguns dos constrangimentos que fazem parte da estrutura organizacional do ensino clínico e que limitam os seus atores na concretização de objetivos profissionais e pessoais.



## Metodologia de intervenção-investigação

### Participantes

O estudo aqui relatado, de índole qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolveu-se no ano letivo 2010/2011. Foram convidados a participar 20 estudantes estagiários do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem, da Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, que se encontravam a desenvolver o ensino clínico/estágio numa unidade de cuidados de medicina, num Hospital Central geograficamente próximo da Escola. Participaram voluntariamente no estudo 17 estudantes, tendo-lhes sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. O motivo alegado para a não participação dos 3 estudantes prendeu-se com indisponibilidade de tempo. Todos os participantes eram do género feminino e apresentavam uma média de 18 anos de idade.

Os estudantes foram acompanhados por um docente supervisor durante os três dias em que permaneciam na Unidade de Cuidados Hospitalar e nos restantes dias na Escola de Enfermagem.

### Estratégia formativa

De modo a obtermos uma fotografia da experiência do primeiro estágio, os alunos estagiários foram convidados a desenvolver uma narrativa reflexiva sob a forma de um *diário de bordo* semanal ao longo das três semanas de duração do período de estágio. A construção de *diários de bordo* enquanto instrumento de reflexão sobre o processo formativo favo-

rece aprendizagens significativas e pode resolver algumas inquietações dos atores envolvidos sobre o ensino e a aprendizagem em estágio (Beauclair, 2005).

Tomámos como ponto de partida a seguinte metáfora, apresentada por Vieira (2010) num texto onde relata uma experiência pedagógica de recurso ao diário de bordo com alunos do ensino superior:

Imaginemos uma viagem de navegação para a qual o capitão definiu o rumo, ainda que não conheça bem o itinerário e saiba que terá de lidar com intempéries e outros imprevistos. Imaginemos ainda que os marinheiros que o acompanham na viagem são inexperientes nas lides do mar, e que uma das funções do capitão é desenvolver as suas competências de navegação. O porto de chegada é distante e nenhum dos navegantes esteve lá antes. O capitão, pela sua experiência, consegue imaginá-lo e até calcular como vai ser o percurso. Quanto aos marinheiros, confiam no capitão mas isso não chega. Terão de o seguir, mas também aprender a navegar por si mesmos. Terão de se esforçar, mas não sabem como nem quanto. Conhecem-se mal. Vêm de terras distintas e perseguem distintas quimeras, mas por agora terão de se concentrar nesta viagem comum e lutar para não se perderem ou afundarem. Uns têm fé de chegar, outros talvez não. Imaginemos agora... que todos seguem em embarcações diferentes: o capitão numa e os marinheiros noutras. Quais os desafios e os riscos desta navegação? (Vieira, 2010, p. 69)

Esta metáfora assinala, como refere a autora, a necessidade de encontrar “estratégias de navegação pela pedagogia” que garantam a comunicação entre os diferentes participantes e a construção de sentidos intersubjetivos para a viagem da pedagogia enquanto projeto coletivo (ibidem).



À semelhança da sua proposta, a estratégia de navegação adotada nesta experiência foi um diário de bordo construído com base num “roteiro” de viagem que propunha um conjunto de tópicos de reflexão: *pontos de interesse* (novos, controversos, interessantes, imprevistos...), *contratempos* (problemas, dificuldades, dúvidas...) e, por fim, *avanços* (aprendizagens, decisões, planos...).

Os estudantes realizavam um registo semanal, que era entregue ao supervisor à quinta-feira. Na sessão de aula que acontecia à sexta-feira, os estudantes liam os seus registos como mote para a troca de experiências. O docente supervisor funcionava como mediador crítico, problematizando cada narrativa reflexiva e organizando as questões levantadas pelo grupo de estudantes estagiários. Era nossa intenção que o grupo de estudantes refletisse sobre o contexto clínico e, ao mesmo tempo, estabelecesse uma relação interativa entre “o eu que escreve e os seus leitores”, promovendo-se a multiplicidade de olhares sobre o processo de construção de conhecimento profissional. Os comentários realizados em grupo facilitariam a consciencialização de crenças e ações, a partilha de perceções e processos de compreensão da ação, a identificação de áreas problemáticas da ação e a resolução partilhada e negociada dos problemas (Moreira, Durães et al., 2006)).

### **Análise das narrativas reflexivas**

Foram recolhidas 51 narrativas (17 estudantes por semana ao longo de 3 semanas) narrativas, analisadas a partir das dimensões do diário - *Pontos de interesse*, *Contratempos*, *Avanços*, Estas dimensões são em seguida ilustradas com excertos dos registos dos estudantes e dão-nos informação

acerca do papel dos contextos de trabalho na construção da sua identidade profissional.

### **Pontos de interesse**

A identificação de pontos de interesse a partir das narrativas construídas pelos estudantes estagiários evidencia os imprevistos, os momentos novos/importantes que acontecem no contexto clínico.

### **Imprevistos**

O contexto hospitalar exige um acompanhamento do estudante e um diálogo de enquadramento crítico das situações imprevistas entre o supervisor e o supervisionado.

“Acho que para a primeira semana correu tudo muito bem, tinha a ideia que ia andar nervosa e perdida mas não, felizmente! Para isto contribuiu muito o facto de sabermos que temos a professora a quem podemos pedir auxílio e que está sempre pronta a ajudar”. (E3)

“Na quarta-feira faleceu uma doente. Foi a primeira vez que lidamos com situações de morte em ambiente hospitalar”. (E9)



## Momentos Novos/Importantes

A adaptação gradual ao contexto é facilitadora do desenvolvimento formativo do estudante ao mesmo tempo que proporciona a sua integração em novas experiências.

“Acho que o facto de não começarmos logo com as práticas de enfermagem foi importante pois ao passarmos quase todo o turno com o nosso doente podemos já estabelecer uma relação e um à vontade com o mesmo.” (E10)

Neste contexto de estágio, há um momento que se revela particularmente importante para os estudantes estagiários – a passagem de turno. A passagem de turno é considerada um momento de valoração formativa, na medida em que o estudante estagiário assiste à interação dos profissionais de enfermagem e à discussão de cada caso clínico, tornando-se ele próprio um elemento participativo.

“[Passagem de turno] No final constatei que é realmente algo muito importante onde são passadas informações dos doentes imprescindíveis para a prestação de cuidados.” (E20)

“No segundo dia, apesar de ainda não exercermos a prática, foi-nos atribuído um doente e pudemos assistir à passagem de turno que para mim foi muito importante pois não sabia muito bem como funcionava esse processo”. (E10)

“Introduzimos algo novo, a passagem de turnos entre elementos, onde pudemos colocar em prática e perceber melhor a utilização da CIPE”. (E11)

“O 3º dia começou com uma experiência nova e constrangedora ao mesmo tempo, com a qual não estava à espera de me deparar. A paciente com quem estive nos últimos dias morreu durante a noite por paragem cardíaca. No início fiquei chocada e não sabia muito bem como reagir, ao longo da passagem de turno fui-me apercebendo do quão natural estas situações têm que se tornar para nós. (E1)

Este último relato deixa transparecer a necessidade da gestão dos sentimentos e emoções emergentes nas situações clínicas, aspeto que o es-

tudante, em contexto de escola, nunca tinha vivenciado e para o qual não estava desperto. A impotência perante uma morte súbita causa perplexidade e também algum constrangimento por não saber como lidar com a situação. O estagiário começa a perceber que é necessário aprender a gerir emocionalmente este tipo de situação para continuar o ensino clínico com um nível de stress saudável.

Os momentos de colaboração e de interajuda parecem assumir um papel importante na aprendizagem profissional. As ações colaborativas estão assentes em metas, pressupostos e princípios partilhados, negociados e consensualmente ajustados, aproximando os atores a um ideal formativo e reforçando laços pessoais e profissionais.

“Felizmente não fiquei sozinha tendo sido uma mais-valia, a M. e a A. ficaram comigo a ajudar”. (E6)

“Quero realçar algo que achei muito positivo, que foi toda a equipa de enfermagem e auxiliares que no geral se mostraram sempre muito disponíveis para nos ajudar e ensinar”. (E1)

“O que tiro de mais positivo deste primeiro dia foi sem dúvida a equipa de enfermeiros que nos acompanhou durante o dia, sempre muitos prestáveis e explicavam tudo e todos os procedimentos que faziam”. (E2)

## Contratempos

Em relação à dimensão dos contratempos, distinguimos as dificuldades, as dúvidas/receios e os problemas de ordem contextual.



## Dificuldades

Os tempos da realidade hospitalar são restritos e muitas vezes não se compaginam com o tempo do desenvolvimento de aprendizagens e de saberes na Escola. Os espaços de trabalho são radicalmente distintos do espaço académico, impondo a definição de metas de ação em situações imprevistas que exigem um conhecimento situacional e, um planeamento rápido com tomada de decisão, para os quais o estudante estagiário não está preparado. É a própria organização que impõe os ritmos das práticas o que nem sempre é compatível com o tempo necessário às aprendizagens experienciais dos estudantes (Fox, 1999; Beillerot, Blanchard-Laville *et al.*, 2000). É neste contexto de imprevisibilidade, incerteza e aceleração que surgem dificuldades.

“Pouco aconteceu como esperava, o tempo faz-se pouco, tudo parece improvisado, rápido e impessoal”. (E1)

“O facto de nos terem apressado também não ajudou muito e deixou-nos um bocado atrapalhadas, deviam ter tido em conta que era a primeira vez que realizávamos a técnica num doente”. (E1)

“Ao longo destes dois dias de estágio foram surgindo algumas dificuldades que do meu ponto de vista estavam muito relacionadas com a minha falta de experiência e prática. Nas passagens de turno senti alguma dificuldade em conseguir perceber alguns dos termos que eram usados pelos enfermeiros, especialmente abreviaturas ou siglas. (E14)

“O banho que dei ao doente da Maria foi muito complicado de fazer por falta de colaboração por parte da doente e falta de experiência que demonstramos e temos. Ajudou também a esta situação a falta de planeamento e de não saber ainda muito bem onde se encontram as coisas na ala”. (E16)

“Cada dia é uma incógnita nesta profissão pois não sabemos com que doente ficamos e como é a equipa com que trabalhamos e os recursos que temos!” (E2)

“Quanto às dificuldades penso que se incidiram mais na recolha de dados para o preenchimento do documento ‘Caracterização da condição de saúde do adulto e idoso-Autocuidado’ uma vez que eram dados muito pormenorizados”. (E17)

“Tanto a passagem de turno como a consulta do processo do doente que me foi atribuído constituíram momentos de dificuldade em termos de linguagem”. (E18)

“Uma última dificuldade foi a nível da passagem de turno, vou ter que trabalhar na questão da utilização da linguagem adequada aquando de uma partilha de informação com outros profissionais de saúde”. (E22)

## Dúvidas/Receios

A experiência real do contexto hospitalar gera dúvidas, apesar do estudante ter tido oportunidade de desenvolver práticas simuladas em laboratório. Pela sua riqueza viva, origina mudanças constantes impossíveis de ensaiar em sala de aula.

“Como não tinha treinado muito na faculdade, senti no primeiro dia da semana dúvidas ao utilizar corretamente o monitor para avaliar a pressão arterial, nomeadamente a colocação correta da braçadeira”. (E4.2)

“Foi a primeira experiência nos cuidados diferenciados, como tal, o receio e sensação de estar num espaço desconhecido acompanhou-me ao longo de todo dia”. (E13)

“Tive pena de não ter sido tão ativa pois não pude ultrapassar certos receios que ainda tinha e tenho”. (E2)

“A falta de experiência e o facto de ser o primeiro contacto com aquilo que vai ser o nosso dia-a-dia num futuro próximo, fez-se sentir através da sensação de insegurança”. (E22)

“Ainda não está tudo perfeito nos cuidados que tenho de prestar, a insegurança atrapalha muito e eu sou uma pessoa insegura por natureza, mas acima de tudo aprende-se com os erros e eu todos os dias aprendo mais um bocado”. (E3.2)

Em contexto clínico emergem desde logo as responsabilidades para com o outro, com necessidades de ajuda, o que torna todo o processo muito



mais complexo. O trabalho realizado em contexto de escola (período teórico) teve como objetivo proporcionar aos estudantes o conhecimento necessário para cuidar a pessoa em contexto de ensino clínico, contudo só a interação in loco permite aos estudantes apreender o sentido do cuidar e da sua complexidade, confirmando neste âmbito a importância da comunicação.

“Ao longo dos dois dias surgiram-me muitas dúvidas e dificuldades. A principal foi a questão de como devo comunicar com o doente, como me apresentar, se como enfermeira ou como estagiária”. (E16)

“Algo que ainda me deixa com algum receio é o comunicar com pessoas em estado de confusão e o “mexer” com pessoas mais dependentes, tenho medo de deixar cair alguém.” (E1)

“A minha maior dificuldade neste dia foi, de facto, a comunicação. Deparei-me com a doente e não sabia como falar com ela, o que dizer, como dizer, como a fazer sentir à vontade em ter-me lá ao pé dela e como a fazer confiar em mim”. (E20)

Sobressai, ainda, na narrativa de um estudante, a apreensão da (não) confirmação de que fizeram a escolha profissional certa, uma profissão humanista cuja essência é o cuidar e que, por isso, exige responsabilidades acrescidas e um compromisso com um desempenho competente.

“Eu, tal como todas nós, ia com bastantes receios. O medo de não ser capaz, o medo de prejudicar o doente, mas principalmente de não gostar desta profissão que escolhi”. (E2)

### Problemas

O quotidiano hospitalar origina preocupações evidentes por parte dos estudantes estagiários, principalmente aquelas que dizem respeito às metodologias de trabalho e aos recursos, tanto humanos como materiais. Alguns excertos levam-nos a pensar que uma política de modernização dos

serviços confinados a uma redução das capacidades de acolhimento, dado o número elevado de cuidados e a aceleração de rotação das pessoas que necessitam de cuidados, poderá pôr em risco a credibilidade dos serviços prestados.

“Na minha opinião há pouco pessoal de enfermagem, o que obriga a que cada profissional tenha muitos doentes atribuídos”. (E1)

“Uma das maiores dificuldades sentidas residiu no facto de alguns materiais serem escassos, como o utensílio para a higiene oral, ou creme corporal (só existia um, num carrinho, para todos os quartos e esse não se encontrava funcional), ou ainda o facto de por vezes não existirem outros recursos suficientes, como carrinho para pôr a roupa ou até mesmo fronhas”. (E21)

“Neste dia já nos deparamos com a falta de material, em que muitas vezes os enfermeiros necessitam de improvisar. Também me chamou a atenção o facto de os enfermeiros estarem um pouco sobrecarregados, com cerca de 8 doentes por cada um. Na minha opinião esta situação pode por em causa a boa prestação de cuidados, porque tudo é feito e tem de ser feito mais rápido para atender a todos os doentes”. (E3)

### Avanços

Relativamente aos avanços na aprendizagem profissional, começamos por destacar o papel significativo da primeira semana do estágio.

“A semana foi marcada por um período de descoberta e aprendizagens no serviço de medicina”. (E12)

“Apesar de sentir grandes dificuldades, penso que a semana foi positiva no sentido em que consegui melhorar vários aspetos como a comunicação com o doente, a tomada de decisões relativa aos procedimentos”. (E16)

“Em termos de aprendizagens, foi muito bom poder acompanhar o trabalho dos profissionais com quem, apesar de tudo, aprendemos sempre muito observando”. (E20)



“Aprendi que nos momentos finais da vida existe muito a fazer como por exemplo aliviar a dor, ou seja, em prestar cuidados paliativos de qualidade”. (E14.2)

Algumas narrativas iniciais enunciam expectativas dos estudantes e a sua vontade de aplicarem na prática o conhecimento teórico adquirido, o que nem sempre é possível. Como nos diz (Malglaive, 1995, p.71), “a relação que o saber teórico estabelece com a prática, não é uma relação de aplicação, como se diz frequentemente, mas uma relação de intervenção. Uma teoria não se aplica na prática: ela investe-se aí, tornando-se objeto (de conhecimento) que permite agir mais eficazmente sobre o real, atuando sobre a representação pensada”. A consciência de que a atividade profissional não reside na aplicação direta da teoria à prática é, assim, um avanço importante.

“No início de contacto com a vida hospitalar cheguei cheia de expectativas, nervos e vontade de aplicar o que aprendi na escola.” (E1)

“Durante este período de estágio consegui perceber que realmente aquilo que aprendemos na teoria muitas vezes não é aplicado verdadeiramente na prática ou então é aplicado de outra forma” (E14).

A supervisão dos estudantes estagiários neste contexto clínico procura a compreensão das experiências vividas, tal como são percebidas pelos sujeitos, procurando acompanhar o ritmo de cada um, tendo em conta a evolução gradual das práticas de cuidados. Ao longo do processo formativo, os estagiários vão dando conta da sua evolução, evidenciando processos de autonomização profissional.

“Na minha opinião houve uma grande evolução da 1ª para a 2ª semana. Esta semana senti que realizei as técnicas com maior rapidez, eficácia e sensibilidade, senti-me mais confiante também o que me permitiu evoluir em muitos aspetos”. (E1)

“Esta semana foi-me permitido elaborar um plano de cuidados com necessidade de ser revisto e alterado todos os dias, acho que isso foi benéfico por permitir desenvolver diferentes intervenções sobre um mesmo diagnóstico”. (E12)

“Sinto que a minha relação com estes dois lados está muito diferente da que tinha nos primeiros dias de estágio pois sinto-me mais à vontade, descontraída e de certo modo mais profissional”. (E14)

“Acho que hoje correu muito bem, apesar de já fazermos tudo sozinhas e a “responsabilidade” ser maior, acho que a confiança nas minhas capacidades também é maior o que ajudou bastante tanto no prestar dos cuidados mas também na relação criada com a pessoa”. (E2)

“Estou a aprender muito a nível emocional com este estágio, pois sempre achei que não ia ser psicologicamente “forte” mas está-se a revelar uma experiência positiva para mim e eu noto que a minha forma de pensar está a mudar”. (E2)

“Em termos gerais gostei muito desta semana, vejo uma crescente evolução em mim, estou mais vontade com a prestação dos cuidados, com o serviço, estou mais segura dos meus conhecimentos e acho sinceramente que esta semana ajudei realmente alguém. (E5)

“A compreensão da situação clínica do doente é um processo de busca que se tornou interessante. Perceber a patologia causadora do internamento (diagnóstico principal) e de que forma esta se relaciona com os diagnósticos secundários é algo que se torna motivador pelo desafio que é”. (E12)

“Superei as minhas expectativas, tentei manter a calma e ter sempre presentes os conhecimentos adquiridos ao longo do ano”. (E22)

## Decisões e Planos

O estudante estagiário, numa fase precoce do seu desenvolvimento formativo, ainda não é capaz de responder às exigências do contexto, pelo que o acompanhamento do supervisor torna-se importante na tomada de decisão clínica. Por outro lado, a consciência das aprendizagens realizadas eleva também a consciência das aprendizagens a realizar de futuro.



“Decidi que seria importante, após dialogar com a professora, estimular a marcha à Dona Maria, num percurso curto” (E4).

“O sofrimento daquela pessoa afetou-me mais do que aquilo que eu estava esperando. Sei que tenho de melhorar este aspeto, tenho de me tornar mais forte, mas como ainda estou no início penso que tudo isto será normal. (E13)

“O que gostaria de ver melhorado quando tiver oportunidade de trabalhar é realmente o contacto pessoal com cada doente, poder ouvir e perceber o que sentem de verdade. Poder chegar mais perto” (E1)

A identificação de problemas nos contextos de trabalho conduz os estudantes à identificação de práticas alternativas. A transformação das práticas e da própria organização parece ser um desejo da maioria dos estudantes.

“Na minha opinião cabe a nós futuros enfermeiros informar a família sobre este tipo de assuntos, fazendo talvez uma pesquisa para informar mais rigorosamente as famílias dos locais onde podem encontrar este tipo de material e tentar desmistificar as famílias de que este tipo de material é de elevado custo pois na realidade algum até é muito acessível”. (E14)

“O hospital deveria ter construído um espaço, como por exemplo, uma biblioteca, bem como uma sala de convívio com jogos (xadrez, cartas, damas, monopólio...) de modo a promover a comunicação entre os utentes, minimizando assim o desconforto da hospitalização”. (E4)

“Contudo, penso que o banho no WC desta doente não era o mais indicado apesar de ser o que lá estava mencionado [Plano de Cuidados]; isto porque a doente não se aguentava de pé e tivemos alguns problemas ao transferi-la. Talvez o estado de saúde tenha piorado e o banho devesse passar a ser dado no leito”. (E9)

“No entanto, o facto do plano de cuidados se centrar no autocuidado, principal ponto de intervenção, pode ser limitativo e a formulação de outro tipo de diagnósticos é algo que deve ser “estimulado”. (E12)

## Conclusões

A análise das narrativas dos estudantes permite-nos concluir que existe uma articulação natural entre a construção da identidade profissional, o exercício do trabalho e a formação. Os futuros profissionais de Enfermagem aprendem a associar uma imagem positiva de si com a consciência de si como profissional, um processo que é mediado pela estrutura dos contextos de ação (Abreu, 2001). O desenvolvimento das práticas de cuidados gera um aprofundamento das suas potencialidades e constrangimentos, potenciando adaptações ao contexto e elevando a importância desses contextos no desenvolvimento profissional. A socialização no contexto de trabalho hospitalar inclui práticas educativas conscientes e processos intencionais, mas também processos de educação informal. Estes últimos não possuem objetivos explicitamente educativos, mas originam mudanças de comportamento duráveis, produzidas por elementos do contexto no qual se desenvolvem as práticas profissionais (Pain, 1990).

Do ponto de vista dos processos (auto)formativos, a escrita reflexiva possibilitou uma expressão livre e transformadora que seria inibida no confronto verbal no seio do grupo, promotora do autoconhecimento e da autoconfiança. No decorrer das semanas de ensino clínico, os estudantes estagiários foram aumentando a sua capacidade de reflexão sobre as mudanças das práticas de cuidados e integrando novo conhecimento no já existente (Hiemstra, 2001). As narrativas permitiram que os estudantes estagiários buscassem sentidos para a experiência de cuidados (Boud, 2001), contribuindo para a construção da sua identidade profissional.

Por outro lado, o recurso a uma estratégia dialógica potenciou o valor da escrita reflexiva no desenvolvimento profissional, combatendo formas acríticas de lidar com a nova realidade apresentada ao estudante



estagiário. As reflexões semanais conjuntas a partir das suas narrativas permitiram o questionamento em grupo e o confronto com perspectivas diversas da ação. O nível crítico da reflexão originou uma reapreciação de teorias e práticas, permitindo a consciencialização da aprendizagem profissional como uma atividade de transformação e não de reprodução ou aplicação do que se aprende em sala de aula. O supervisor funcionou como mediador crítico, problematizando ou clarificando a narrativa do estudante estagiário e desenvolvendo um conhecimento prático mais articulado com as metas que se pretendem alcançar (Vieira e Moreira, 2011).

Enquanto investigadoras e supervisoras, não podemos terminar este trabalho sem referir algumas limitações com que nos deparamos ao utilizar as narrativas reflexivas no contexto clínico. Este exercício é também uma dimensão da estratégia utilizada que evidencia a sua orientação crítica e permite compreender os limites do seu impacto. Em primeiro lugar, podemos apontar a sobreposição de atividades de âmbito pedagógico e supervisivas e as que decorrem no contexto clínico. O hospital pela sua especificidade (regras e normas, padronização e organização do trabalho) condiciona os atores ao trabalho prescrito e nem sempre é favorecedor à criação de espaços e tempos para a utilização de estratégias supervisivas de índole desenvolvimentista que permita os atores intervenientes refletirem a partir daquele contexto. Em segundo lugar, a exigência implícita no dispositivo formativo – a quebra dos silêncios, desocultando o eu mais profundo e implicando uma abertura ao outro. É um trabalho a vários níveis de libertação pessoal e de pensamento emancipatório que origina amadurecimento, nem sempre conseguido numa fase precoce da utilização da estratégia supervisiva. Em terceiro lugar, verificámos que os estudantes estagiários enfrentaram impasses na escrita das narrativas, o que pode ficar a dever-se à ausência de hábitos de reflexão escrita. Estas limitações são também justificações para se continuar a explorar estratégias formativas desta natureza,

procurando criar culturas de indagação da prática com vista ao desenvolvimento de profissionais reflexivos.

## Considerações finais

No estudo que agora é apresentado pudemos compreender, através da análise das narrativas reflexivas realizadas pelos estudantes durante o seu percurso no estágio, o sentido e o potencial formativo das experiências desenvolvidas em contexto de trabalho hospitalar. As narrativas revelaram ser um importante dispositivo de mediação entre a reflexão e a ação profissional, requerendo um compromisso afetivo e ético face à prática, uma atenção crítica ao contexto e uma relação de respeito e confiança mútuos entre os estudantes e o supervisor.

Foi importante percebermos que este dispositivo contribui para a formação identitária do estudante estagiário. Através do processo de escrita, os estudantes conseguiram imergir no terreno, nos lugares onde essas práticas se desenrolavam, com a ideia de explorar interações e conexões com a teoria. Esta foi uma preocupação nem sempre bem compreendida pelos estudantes, talvez pela sua orientação inicial para uma racionalidade instrumental ou técnica que, progressivamente, foi sendo abandonada. Esta mudança de orientação foi potenciada pelos encontros semanais com o grupo de estudantes, onde era possível desenvolvermos os discursos de *suporte, clarificação e intervenção* face ao que era revelado nas narrativas. Nesses momentos, eram partilhados dilemas, dificuldades, expectativas, sentimentos, emoções, opiniões, percepções e decisões, num ambiente dialógico. A partir da clarificação e da compreensão do contexto hospitalar como organização “complexa”, fomentou-se a conceptualização crítica da ação e



a construção de ações alternativas. Pensamos que esta dinâmica tornou os estudantes mais conscientes da importância da teoria para a teorização das práticas e da natureza transformadora do desenvolvimento profissional, contrariando-se uma visão aplicacionista e reprodutora da formação e da ação profissional.

Finalmente, é nas palavras de Paulo Freire que encontramos a mensagem para todos aqueles que intervêm na formação a partir de uma perspectiva emancipatória. O seu compromisso com esta perspectiva deverá levá-los “a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo” (Freire, 1996, p. 305).

## Referências

ABREU, W. **Identidade, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros**. Coimbra: Formasau, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª. Lisboa: Edições 70, 2008.

BEAUCLAIR, J. Aprendizagem significativa e construção de Diários de Bordo: configurando registros na práxis de formação em Psicopedagogia. **Revista Científica da FAI**, Santa Rita de Sapucaí, MG, v. 5, 2005.

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Formes et formations du rapport au savoir** <span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">”

BOUD, D. Using journal writing to enhance reflective practice. In: ENGLISH, L. e GILLEN, M. (Ed.). **Promoting journal writing in adult education**. New Directions in Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, v.90, 2001. p.9-18.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Narrative and Story in Practice and Research. In: SHON, D. (Ed.). **The reflective turn-case studies in and on educational practice**. New York: Teachers college press, 1991. p.258-281.

CLANDININ, J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry Borderland Spaces and Tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage, 2007. p.35-75.

FERNANDES, O. **Entre a Teoria e a Experiência - Desenvolvimento de Competências de Enfermagem no Ensino Clínico no Hospital no Curso de Licenciatura**. 2004. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

FOX, N. Os tempos dos cuidados de saúde: poder, controlo e resistência. **Sociologia Problemas e Práticas**, v. 29, p. 9-29, 1999.

FREIRE, P. Educação e Participação Comunitária. **Inovação**, v. 9, p. 305-312, 1996.

HIEMSTRA, R. Uses and benefits of journal writing. In: ENGLISH, L. e GILLEN, M. (Ed.). **Promoting journal writing in adult education**. New directions in Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, v.90, 2001. p.19-26.

MACEDO, A. A supervisão de estágios na enfermagem em contexto clínico”. Seminário O Processo de Bolonha na Universidade do Minho – Orientações e Práticas. Conselho Académico da Universidade do Minho, 2008.

\_\_\_\_\_. **Supervisão em Enfermagem: Construir as Interfaces entre a Escola e o Hospital**. Santo Tirso: De facto Editores, 2012.

MACEDO, A. P. A supervisão de estágios em enfermagem na articulação interorganizacional Escola e Hospital. **Revista Referência**, v. 2, n. 10, 2009.

MALGLAIVE, G. **Ensinar Adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.

MANNION, G. Journal Writing and Learning: Reading between the structural, holistic, and post-structural lines - **Studies in Continuing Education** - Volume 23, Issue 1. **Studies in continuing education**, v. 23, n. 1, p. 95-115,



2010-08-25 2001. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01580370120043268> >.

MOREIRA, F.; DURÃES, A.; SILVA, E. Escrita e Supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M., et al (Ed.). No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, 2006. p.129-146.

PAIN, A. Education Informelle: Les Effects Formateurs Dans le Quotidien. Paris: L'Harmattan, 1990.

VIEIRA, F. Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

\_\_\_\_\_. Diário de bordo - Reconstruir as aulas para construir a viagem da pedagogia. I Conferência Internacional "Aprendizagem e Ensino no Ensino Superior". Universidade de Évora 2010.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.