



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALLANA RESENDE PIMENTEL CALAÇA

**PROCESSO AVALIATIVO NAS ATIVIDADES PRÁTICAS  
SUPERVISIONADAS EM SAÚDE: A SUBJETIVIDADE EM FOCO**

Brasília-DF

2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALLANA RESENDE PIMENTEL CALAÇA

**PROCESSO AVALIATIVO NAS ATIVIDADES PRÁTICAS  
SUPERVISIONADAS EM SAÚDE: A SUBJETIVIDADE EM FOCO**

Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa “Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica de Subjetividade na Educação-EAPS”.

**Orientadora: professora Dra. Cristina Massot Madeira-Coelho**

Brasília-DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC142p Calaça, Allana Resende Pimentel  
PROCESSO AVALIATIVO NAS ATIVIDADES PRÁTICAS  
SUPERVISIONADAS EM SAÚDE: A SUBJETIVIDADE EM FOCO / Allana  
Resende Pimentel Calaça; orientador Cristina M. Madeira  
Coelho. -- Brasília, 2022.  
189 p.

Tese (Doutorado - Mestrado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2022.

1. Formação docente. 2. Trabalho pedagógico. 3. Educação  
profissional. 4. Avaliação. 5. Teoria da Subjetividade. I.  
Madeira-Coelho, Cristina M., orient. II. Título.

ALLANA RESENDE PIMENTEL CALAÇA

**PROCESSO AVALIATIVO NAS ATIVIDADES PRÁTICAS  
SUPERVISIONADAS EM SAÚDE: A SUBJETIVIDADE EM FOCO**

Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa “Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica de Subjetividade na Educação-EAPS”.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira-Coelho - presidente  
Universidade de Brasília-UnB

---

Professor Dr. Daniel Goulart- – membro interno  
Universidade de Brasília-UnB

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Anelice Batista - membro externo  
Escola Superior de Ciências da Saúde-ESCS

---

Professor Dr. Elias Batista- membro suplente  
Universidade Projeção -UniProjeção/Secretaria de Estado de Educação

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus da minha vida, fonte inesgotável de amor, graça e sabedoria, por me permitir viver esse sonho. Porque Dele, por Ele, para Ele são todas as coisas!

Agradeço a minha orientadora, Cristina Madeira-Coelho, por acreditar que essa trajetória seria possível! Sou grata pela acolhida, orientação e compreensão diante das dificuldades que surgiram no caminho da pesquisa. Assim como, pelos momentos de convivência, pela abertura para criação no processo de pesquisa, pelo modo sensível em compreender minha temática, pelas risadas, pela leveza e carinho que mantem em suas orientações.

Agradeço a essa banca examinadora, composta por Elias Santos, Anelice Batista e Daniel Goulart, que com dedicação e um olhar atento se debruçou sobre o meu texto e trouxe considerações tão relevantes para este estudo. Gratidão pelo carinho e respeito com meu trabalho!

Agradeço a professora Carmen Tacca pelas portas abertas de sua casa que me possibilitaram os primeiros passos na Teoria da Subjetividade. E aos meus colegas Paulo César, Elias Santos, Lucia Resende, Elaine Cristina, Fabiana, Luiz, Dagma e Rosane pela companhia nos grupos de estudos e o prazer das primeiras conversas fundamentadas na perspectiva cultural-histórica. Jamais vou me esquecer destes momentos!

Agradeço aos meus pais, Antonio Pimentel e Lucia Resende, por me ensinarem o valor da leitura e da persistência. À minha mãe por ser uma inspiração como mulher e professora, que acompanho desde a infância. E ao meu pai pelo carinho, pelas palavras de incentivo, pela torcida sincera e ombro amigo nos momentos difíceis desta jornada. Vocês acreditaram em mim e me ensinaram andar com meus passos. A vocês dedico toda a minha paixão pelos estudos!

Agradeço ao meu esposo, David Calaça, pela compreensão dos meus momentos de ausência em nosso lar; pela leveza com que enfrentou os momentos árduos dessa caminhada, pelo carinho e amor que sempre trouxe à minha vida. Sua presença carinhosa e cuidadosa foi essencial para harmonizar as lutas do dia a dia.

Aos meus irmãos, Daniel e Jessika, por sempre vibrar, incentivar e acompanhar cada conquista da minha vida.

Agradeço de modo especial a todos os participantes desta pesquisa, que abriram suas “casas”, digo, câmeras e, de modo tão envolvente e colaborativo, contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada, mesmo em uma circunstância tão adversa. Agradeço a toda escola em que a pesquisa foi desenvolvida, direção, supervisores, coordenadores e professores. A vocês dedico toda a minha admiração!

Agradeço as minhas parceiras de trajetória acadêmica, Paula e Carolina, pela relação leve, de aconchego, encorajamento e inspiração que construímos nessa caminhada. Companheiras para a vida!

Não posso deixar de dedicar esse trabalho a pessoas tão queridas que me deixaram ao logo dessa trajetória: ao meu tio Junior Resende (*in memoriam*), pelos incentivos quando ainda estava no vestibular, por sua visita em minha casa no primeiro dia de aula na faculdade de enfermagem, assim como, por sua presença sempre vibrante em comemorar cada conquista. Você deixou um vazio imenso e a saudade será eterna!

A minha doce, leve e colorida Ivete (*in memoriam*), sou grata pelas vivências que só me inspiraram e fortaleceram a continuar nessa caminhada acadêmica.

Agradeço as companheiras Ildete, Bárbara, Lucinete e Sandra pelos momentos de compartilhamento e trocas de experiências. Em especial, agradeço a Sandra pelo tempo e disposição para um diálogo aberto e colaborativo.

Agradeço a todos os familiares, amigas e amigos que me acompanharam nesta jornada: que de modo tão singular, se preocuparam e me incentivaram até aqui. Como é bom ter vocês na minha vida!

### ***Fazendo Meu Caminho***

*“Bem lugar comum, eu sei,  
Mas o que é a vida senão uma trajetória?  
Um passo após outro...  
Não me atrevera a compará-la com uma escada  
Porque seria uma escada tortuosa  
E fatalmente perigosa...”*

*Sigo caminhando desconhecendo o final  
Tenho tentado apreciar mais o redor do caminho  
Que a própria estrada...  
Muitas vezes cansativa e monótona*

*Algumas coisas não me cansam o olhar  
Como o sol adormecendo e dourando o céu  
Como a planta aparentemente frágil  
Que cresce dentre tijolos velhos  
Em um muro quase destruído*

*Me distrai o pensamento, o som de uma risada  
Elas sempre me fazem bem  
Desperto com uma brisa ou com o vento*

*Distraída com meus próprios passos  
Perdi e achei muitas coisas  
Experiências, amigos, amores...  
Sonhos, projetos, ilusões...  
Conquistas, bens e aflições...*

*Às vezes, senti que era dona do mundo  
Outras vezes, refêm  
Refêm de pessoas,  
de trabalho, do cotidiano  
De mim mesma  
E dos meus preconceitos*

*Me sinto assim  
Perdendo e ganhando  
Ensinando e aprendendo  
Arriscando e me escondendo  
Mas a procura do estado perfeito  
Da liberdade verdadeira  
Da busca concluída  
Se é que ela existe...”*

(Cesar Arantes)

## RESUMO

A ação do enfermeiro docente e sua relação com o processo avaliativo constitui-se de maneira complexa, pois essa prática pedagógica integra discentes, pacientes e servidores da saúde que participam de contextos de educação em saúde, especificamente das Atividades Práticas Supervisionadas em saúde. Neste contexto, as práticas avaliativas são desenvolvidas em um processo dinâmico e multidimensional que favorece um diálogo rico entre os professores diante da sua complexidade. A ação desse profissional, segundo a revisão de literatura consultada, ainda se encontra alinhada com os interesses do modelo biomédico, imbricada com a produção de mão-de-obra e o mercado do capital. Frente a essa problemática, no processo de produção e interpretação de informações, o fundamento para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Teoria da Subjetividade, baseada nos princípios da Epistemologia Qualitativa e sua proposta metodológica construtivo-interpretativa elaborada por González Rey e seus colaboradores. A partir dessa abordagem foi possível compreender que, em grande parte, a ação do enfermeiro docente se constitui a partir de sua história de vida. Portanto, nesta pesquisa, a atuação deste profissional se constrói na modalidade da Educação Profissional, por meio da discussão das dinâmicas dos processos avaliativos, buscando gerar inteligibilidade sobre os processos subjetivos que emergem na ação profissional do enfermeiro docente e as múltiplas relações que configuram a sua atuação profissional. Assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender processos subjetivos que integram a profissionalidade docente do enfermeiro na formação do técnico de enfermagem, tendo como foco as práticas avaliativas. Diante do cenário social da pandemia de COVID-19, as informações foram produzidas por meio de encontros remotos com o grupo de enfermeiros docentes e de modo individual com alguns deles. Envolveu momentos de observação, instrumentos escritos e outros modos virtuais, que apoiaram a construção das informações apresentadas. Apesar do contexto adverso, o processo de pesquisa se desenvolveu em um ambiente de amigável, mas ao mesmo tempo tensionador. Nesse movimento, a construção das informações me possibilitou compreender as nuances que participam da integração entre subjetividade individual e social de alguns participantes, como essas dimensões se relacionam em nível institucional e como um enfermeiro docente, singularmente, produz subjetivamente em relação aos processos avaliativos que organiza em seu trabalho pedagógico nas Atividades Práticas Supervisionadas. Durante a análise foram ressaltadas produções simbólico-emocionais relacionadas aos fundamentos de uma avaliação formativa, dialógica, em um processo recursivo e complexo, de fuga e aproximação do modelo meritocrático e modelo biomédico hegemônico nas práticas de educação e saúde. Entretanto, essa busca é marcada por um ambiente de incerteza produzido pela formação e instrumentalismo do ambiente no contexto de educação profissional e institucional. Contexto em que o grupo produz um posicionamento crítico e reflexivo diante do ambiente institucional em que organizam seus processos avaliativos. Assim, a partir de um caso singular e de toda a análise construída, reconheço o modo de avaliar como um modo de viver a vida. Um modo peculiar, que integra o contexto cultural, as experiências do indivíduo e seus propósitos de vida.

**Palavras-Chave:** formação docente; trabalho pedagógico; educação profissional; avaliação; Teoria da Subjetividade.



## ABSTRACT

The action of the teaching nurse and its relationship with the evaluation process is complex, as this pedagogical practice integrates students, patients and health workers who participate in health education contexts, specifically in Supervised Practical Activities in health. In this context, assessment practices are developed in a dynamic and multidimensional process that favors a rich dialogue between teachers in the face of their complexity. The action of this professional, according to the literature review consulted, is still aligned with the interests of the biomedical model, intertwined with the production of labor and the capital market. Faced with this problem, in the process of production and interpretation of information, the basis for the development of this research was the Theory of Subjectivity, based on the principles of Qualitative Epistemology and its constructive-interpretative methodological proposal developed by González Rey and his collaborators. From this approach, it was possible to understand that, to a large extent, the action of the teaching nurse is constituted from their life history. Therefore, in this research, the performance of this professional is built in the form of Professional Education, through the discussion of the dynamics of the evaluation processes, seeking to generate intelligibility about the subjective processes that emerge in the professional action of the teaching nurse and the multiple relationships that configure their professional performance. Thus, the objective of this research is to understand subjective processes that integrate the teaching professionalism of nurses in the training of nursing technicians, focusing on evaluative practices. Given the social scenario of the COVID-19 pandemic, the information was produced through remote meetings with the group of teaching nurses and individually with some of them. It involved moments of observation, written instruments and other virtual modes, which supported the construction of the information presented. Despite the adverse context, the research process was developed in a friendly environment, but at the same time tense. In this movement, the construction of information made it possible for me to understand the nuances that participate in the integration between individual and social subjectivity of some participants, how these dimensions are related at an institutional level and how a teaching nurse, singularly, produces subjectively in relation to the evaluative processes that he organizes in their pedagogical work in Supervised Practical Activities. During the analysis, symbolic-emotional productions were highlighted that meet the foundations of a formative, dialogical evaluation, in a recursive and complex process, of escape and approximation of the meritocratic model and hegemonic biomedical model in education and health practices. However, this search is marked by an environment of uncertainty produced by the formation and instrumentalism of the environment in the context of professional and institutional education. Context in which the group produces a critical and reflective position in face of the institutional environment in which they organize their evaluation processes. Thus, from a single case and from the entire analysis constructed, I recognize the way of evaluating as a way of living life. A peculiar way, which integrates the cultural context, the individual's experiences and their life purposes.

**Key words:** teacher training; pedagogical work; Professional Education; assessment; Theory of Subjectivity.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b><i>CAPÍTULO 1 - TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO NA SAÚDE .....</i></b>	<b>21</b>
<b><i>CAPÍTULO 2 - AÇÃO PROFISSIONAL E SUBJETIVIDADE .....</i></b>	<b>33</b>
2.1. Princípios filosóficos orientadores da formação do profissional de saúde .....	33
2.2 Da formação do enfermeiro à docência: em uma perspectiva cultural-histórica...	37
2.3 O trabalho do enfermeiro docente na perspectiva da unidade teoria-prática.....	49
<b><i>CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....</i></b>	<b>58</b>
3.1 O contexto da educação profissional técnica e seus desdobramentos para o contexto da avaliação no Distrito Federal .....	58
3.2 Concepções teóricas dos processos avaliativos.....	68
<b><i>CAPÍTULO 4 – EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....</i></b>	<b>76</b>
4.1 Espaço da pesquisa .....	79
4.1.1 Caracterização da escola .....	79
4.1.2 Caracterização do curso técnico de Enfermagem e das Atividades Práticas Supervisionadas ..	81
4.1.3 A dinâmica social do Centro Educacional e das Atividades Práticas Supervisionadas .....	82
4.2 Participantes da pesquisa.....	85
4.3 Cenário social da pesquisa .....	88
4.4 Instrumentos de pesquisa.....	90
4.4.1 Participação no cotidiano da escola.....	92
4.4.2 Sistemas conversacionais.....	93
4.4.3 Instrumentos escritos .....	94
4.4.4 Análise documental .....	95
4.4.5 Instrumentos adaptados e instrumentos desenvolvidos pela autora .....	95
<b><i>CAPÍTULO 5 – CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO.....</i></b>	<b>99</b>
5.1 Eixo I – O olhar do docente para o processo avaliativo a partir da sua história de vida.....	99

5.1.1 A ação profissional dos enfermeiros docentes no contexto de avaliações educacionais somativas e formativas.....	100
5.1.2 Qualidade da relação docente-discente durante a formação em Enfermagem.....	107
<b>5.2 Eixo II – Educação na Saúde: modos de organização de práticas profissionais do enfermeiro docente .....</b>	<b>119</b>
5.2.1 Descompassos entre as normatizações e a ação profissional do enfermeiro docente.....	120
5.2.2 Da formação a ação pedagógica: entre encontros e desencontros.....	126
<b>5.3 Eixo III - O Processo avaliativo no Contexto Prático em Saúde: o caso de Colibri .....</b>	<b>136</b>
<b>5.4 Análise e discussão integrativa .....</b>	<b>166</b>
<b><i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i></b>	<b>171</b>
<b><i>REFERÊNCIAS.....</i></b>	<b>175</b>
<b><i>APÊNDICE A – COMPLEMENTO DE FRASES .....</i></b>	<b>187</b>

## INTRODUÇÃO

A ação profissional docente em saúde está inserida em uma realidade complexa que se constitui na interface das demandas advindas do sistema educacional e do sistema de saúde. Nesse cenário, discentes, pacientes e servidores da saúde participam do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

É neste contexto complexo de ação profissional que o enfermeiro docente desenvolve seu trabalho pedagógico, em especial para essa dissertação os processos avaliativos no âmbito das Atividades Práticas Supervisionadas. Segundo a Portaria Secretaria de Estado Saúde do Distrito Federal (SESDF) nº 216/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), as Atividades Práticas Supervisionadas favorecem atividades práticas ou de observação com a finalidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem para a formação profissional, a partir da unidade teoria-prática no contexto assistencial de saúde.

Ainda sobre as “Atividades Práticas Supervisionadas”, a Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS) é responsável pela articulação destas vivências práticas com as unidades de serviço de saúde. Porém, segundo o Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal-SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019), o termo utilizado é “Estágio Supervisionado” para se referir às vivências práticas dos discentes em seu processo educacional. Como no contexto escolar o termo “Atividades Práticas Supervisionadas” é usado de modo frequente, optei por utilizá-lo no âmbito dessa pesquisa.

As Atividades Práticas Supervisionadas estão inseridas, no contexto da saúde pública, em especial no ambiente da educação na saúde. Falkenberg *et al.* (2014) diferenciam os conceitos de “educação em saúde” e “educação na saúde”. Para os autores, educação em saúde é uma educação popular, que envolve a comunidade. Já a educação na saúde consiste em uma educação com vistas a formação profissional e ação profissional em saúde, a partir de uma prática de ensino, diretrizes e orientações curriculares.

Assim, educação na saúde se fundamenta na perspectiva ontológica do trabalho, favorecedora de mudanças na natureza, relacionada à produção própria do ser humano, assim como sua integração com processo de produção de subsistência. Panorama que marca a educação profissional desde a sua origem (PEREIRA; RAMOS, 2006; BRASIL, 2013a).

Segundo os autores, historicamente, a educação profissional em saúde se desenvolveu em um cenário de produção e reprodução característico do modo de produção capitalista. Isto é, o corpo humano e o trabalho são compreendidos como mercadorias em um sistema geral, que favorece a acumulação privada de uma riqueza socialmente produzida. Nessa perspectiva,

os conhecimentos profissionais são repassados conforme observações, práticas e repetição de ações (PEREIRA; RAMOS, 2006). Dessa forma, a educação profissional, a partir do olhar e modo de produção capitalista, foi concebida neste contexto de reprodução de práticas e observações e, assim posso dizer, concebida em processos de ensino-aprendizagem baseado em concepções reprodutivistas.

González Rey (2014a) discute que a aprendizagem reprodutiva ainda é muito presente no ensino de modo geral. Ressalta a ênfase nos processos cognitivos-intelectuais da aprendizagem, que foi compreendida como aqueles entendimentos relacionados aos conhecimentos intelectuais e operacionais de um sistema de informação. Porém, essas evidências não favoreceram a compreensão de questões subjetivas e sociais que participam da aprendizagem, sendo esta uma compreensão não só teórica, mas também epistemológica (GONZÁLEZ REY, 2014a).

Mitjans Martínez e González Rey (2017) defendem um referencial teórico que oferece novas zonas de sentidos que permitem compreender as produções subjetivas relacionadas ao processo de aprendizagem, além da percepção reprodutiva, dicotômica e fragmentada, que a compartimentalização social do capitalismo sugere. A utilização dos princípios da Teoria da Subjetividade supera dicotomias como o interno-externo, individual-social, de modo a favorecer a unidade teórico-prática, por meio de um embasamento teórico e epistemológico. A partir desse referencial teórico existe uma unidade dialógica em que a teoria se transforma em prática (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

A busca dessa unidade teórico-prática no contexto da avaliação das Atividades Práticas Supervisionadas, constitui-se como assunto de interesse deste estudo. Pois, o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva de uma relação indissociável educação-trabalho-saúde pode ajudar a superar compartimentalizações (PEREIRA; RAMOS, 2006), e assim favorecer uma aprendizagem que supere a reprodução, integrada à unidade teoria-prática.

Sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico do docente, com vistas à relação educação-trabalho-saúde e o favorecimento da aprendizagem em unidade teoria-prática, é importante destacar que as dinâmicas dos espaços-tempo que permeiam a trajetória de um profissional ao agrupar docentes em um mesmo horário e local, não confirmam o favorecimento de um planejamento coletivo e formativo. Dessa maneira, há que se pensar em estratégias e ações que envolvam todos os atores do processo de ensino-aprendizagem, em um esforço conjunto de troca de vivências da formação e responsabilidades conjuntas no trabalho pedagógico que permeia a ação para além dos cursos de formação docente (MADEIRA-

COELHO, 2019). Assim, o enfermeiro docente desenvolve seu trabalho pedagógico, em especial os processos avaliativos no âmbito das Atividades Práticas em Saúde, a partir dos seus processos formativos, e neste contexto complexo de ação profissional.

Na busca por esta formação para o trabalho, os processos avaliativos constituem-se como um aspecto pedagógico polêmico. Isto porque a avaliação se imbrica com as relações, a partir do ambiente escolar, envolvendo todos os indivíduos que dele participam, ora como avaliador, ora como avaliado (FREITAS *et al.*, 2014). A partir dessa complexa relação entre escola, docente, discente e processos avaliativos, discorrerei brevemente sobre o local escolhido para a pesquisa.

O Centro Educacional Profissional Hilda Anna Krish<sup>1</sup> é uma instituição pública regida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Há 22 anos os docentes que nela trabalham têm se empenhado na formação inicial e continuada de profissionais técnicos qualificados. No momento, oferece diversos cursos técnicos em modalidades presenciais e à distância. Dentre os cursos oferecidos estão os de: técnico de enfermagem; técnico de saúde bucal; técnico em nutrição; técnico em segurança do trabalho; técnico em análises clínicas; em registro e informações de saúde; artes cênicas; artes circenses; informática; e, até uma especialização em urgência e emergência, e outra em instrumentação cirúrgica para profissionais já formados como técnicos em enfermagem (DISTRITO FEDERAL, 2019/2020).

Segundo o plano de curso da instituição escolar (2020/2021), o curso técnico em enfermagem, como modalidade da educação profissional Técnica e foco desta pesquisa, se constitui por módulos teórico-práticos e estágio supervisionado. A nomenclatura referente às Atividades Práticas Supervisionadas, aqui utilizada para discutir os estágios supervisionados em saúde, se constituem como um componente curricular alicerçado no exercício de habilidades e competências próprias à profissionalização do discente do curso Técnico em Enfermagem. Momento em que este perpassa por diversos campos de prática em saúde, cada uma com sua especificidade (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021).

Assim, as Atividades Práticas Supervisionadas como campo de estudo estão relacionadas ao exercício da prática e ao conhecimento teórico da realidade estudada, sob a coordenação de um enfermeiro docente. Dessa forma, favorecem a inserção do educando nos diversos cenários do Sistema Único de Saúde (SUS). Espera-se, com isso, que o enfermeiro docente desenvolva

---

<sup>1</sup> Nome fictício da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. A inspiração por este nome se baseou em Hilda Anna Krish, uma das primeiras enfermeiras brasileiras, que segundo Carvalho (2002), marcou a história da enfermagem e se envolveu com educação na saúde, contribuindo para a formação de profissionais de enfermagem. Além disso, o primeiro nome também constitui uma homenagem a minha avó Hilda Pimentel de Amorim.

ações de promoção de saúde com os discentes, assim como uma visão crítica e reflexiva. Fator essencial para que um profissional assuma o compromisso de suprir as necessidades sociais em saúde e do cuidado (KUABARA *et al.*, 2014).

A atuação docente nas Atividades Práticas Supervisionadas em saúde desenvolve-se na integração ensino-serviço, pautada na aproximação da formação profissional em saúde ao mundo do trabalho. Essa aproximação de estudantes, profissionais de saúde e pacientes em prol do cuidado em saúde desenvolve-se na articulação entre ensino-serviço, teoria-prática, em hospitais, Unidades Básicas ou domicílios. Nesta perspectiva de uma educação que ocorre imersa na realidade, esse *locus* favorece o processo de problematização do contexto atual em que os indivíduos que produzem estas práticas são copartícipes. E como uma questão relevante desta integração, não envolvendo o estudante apenas como um observador passivo em ações. Desse modo, a iniciativa de inserir o discente no cenário prático envolve a intenção de favorecer a mobilização de ações capazes de produzir alguma mudança social, que seja valorosa para os indivíduos que dela participam, tanto individual como coletivamente (FRANCO; MILÃO, 2020; SCHOTT, 2016).

Neste sentido, alguns estudos descrevem potencialidades desta integração ensino-serviço. Dentre estes se discute uma reorientação da prática de saúde, pois a presença da relação docente-discente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no cenário prático de saúde pode contribuir para a qualidade do serviço, uma vez que este processo é pautado por um atendimento humanizado e atualizações teóricas. Além disto, há o fortalecimento de uma abordagem diferenciada no processo saúde-doença na prática cotidiana profissional de enfermagem. Outra questão envolve a aproximação dos discentes às diretrizes do SUS nos campos de saúde, assim como a vivência de uma valorização do trabalho multidisciplinar, da interdisciplinaridade e da coletividade como meio de colaboração profissional (CEZARIO, 2013; MENDES, *et al.*, 2020; CAVALHEIROS; GUIMARÃES, 2011). Assim, a integração entre o serviço e o ensino pode produzir modificações sociais que coopere, tanto na esfera individual, como na social.

No entanto, essa realidade vivenciada no processo ensino-aprendizagem, no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas em saúde, nem sempre se constitui como sendo acolhedora. Pelo contrário, em minha trajetória profissional, vivenciei espaços em condições limitadas de trabalho, atuando no atendimento às demandas sociais disponíveis no SUS.

Por exemplo, em conversas informais com colegas durante as coordenações pedagógicas, ouvi diferentes relatos que enfatizavam o distanciamento dos estudantes em relação à unidade teoria-prática, principalmente no que se refere a desvalorização dos saberes

teóricos no tocante aos cuidados práticos de enfermagem. Sobretudo em algumas situações recorrentes, os professores se queixavam que durante as práticas de saúde os estudantes não buscavam articular os conhecimentos teóricos com a assistência em enfermagem, realizando os procedimentos sem uma fundamentação teórica que respaldasse sua prática assistencial em saúde.

Em outros momentos, ouvi relatos dos docentes sobre a resistência de alguns profissionais de saúde que já atuavam no serviço de saúde, com o desenvolvimento do cenário prático para os estudantes. Esses relatos informais encontraram eco em minha atuação profissional pois, em diferentes situações, também presenciei esse distanciamento teórico-prático nas falas de estudantes e vivenciei equipes de saúde que expressavam descontentamento em relação à presença de estudantes naquele espaço-tempo de trabalho.

O contexto destes relatos informais segue em consonância com o trabalho de Franco e Milão (2020), que ressaltam limitações na integração ensino-serviço engendrada aos desafios da ação profissional do enfermeiro docente (FRANCO; MILÃO, 2020). Nesse sentido, apresento minha constituição profissional como enfermeira docente, assim como minhas inquietações na atuação contextualizada das Atividades Práticas Supervisionadas em saúde.

Foi o processo de constituição profissional própria que me inspirou a escolher o termo “enfermeira docente” para designar os participantes desta pesquisa em todo o estudo. Termo usado desde o início desta escrita e no percurso de toda pesquisa, pois, inicialmente, me constituí como enfermeira, atuando como enfermeira assistencial em redes particulares e públicas de assistência em saúde. Posteriormente, vislumbrei outra possibilidade profissional no contexto da enfermagem: a docência. Uma área profissional com que me identifiquei e me dedico a atuar e especializar.

Assumi o cargo público como professora da educação básica da SEEDF com a especialidade em enfermagem, em um Centro Educacional Profissional. Iniciei minha carreira docente no módulo teórico, mas logo optei por acompanhar as Atividades Práticas Supervisionadas. Minha experiência como docente de ensino profissional promoveu vivências que me fizeram compreender possibilidades e desafios na atuação do docente nos campos de práticas de ensino e o quanto estas experiências favoreceram a minha constituição como enfermeira docente.

Várias histórias marcaram minha trajetória como enfermeira docente. Ainda me lembro da realização da minha primeira atividade avaliativa com estudantes das Atividades Práticas Supervisionadas e da minha reflexão sobre esses processos avaliativos. Uma situação de estudo importante para a ampliação e aprofundamento do meu conceito de avaliação ocorreu quando



estava inclinada a não considerar um estudante apto, porque ele não conseguira desenvolver cálculos de medicamento, após a realização de uma Atividade Prática Supervisionada completa em pediatria.

Frente a esta situação, foram vários os questionamentos que o estudante me fez, como por exemplo: *Quer dizer que esse estágio é só cálculo? É só isso que você considera depois de tudo que fiz?*

Esses questionamentos me ajudaram a refletir sobre como eu, enfermeira docente, poderia favorecer o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que a dinâmica avaliativa se tornasse também um momento de aprendizagem tanto para o discente, quanto para o docente. Infelizmente, nenhum destes questionamentos foi abordado em minha complementação pedagógica, especialização realizada para assumir este concurso público.

Outro aspecto que considero desafiador em minha trajetória profissional foi constatar que não há uma abordagem sistemática para a escolha dos cenários de prática em saúde em que o docente irá atuar. As escolhas dos campos de atuação para as Atividades Práticas Supervisionadas dependem de vários fatores: quantidade de grupos de estudantes, cenários disponíveis, liberação da documentação pela FEPECS, entre outros. Além disso, o processo de escolha de turmas que acontece na escola em que a pesquisa foi realizada ocorre semestralmente de acordo com portarias que são publicadas a cada ano letivo. Ou seja, em alguns momentos, há uma rotatividade muito intensa entre os cenários de prática em saúde. Nesse contexto variado de possibilidades de campos de prática, muitas vezes me senti despreparada, pois não conhecia o setor, suas rotinas, os servidores, portanto, estabelecer uma relação de confiança com a equipe tornava-se um processo trabalhoso.

Por todos estes aspectos, a problemática mais evidenciada em meu percurso profissional relaciona-se aos processos avaliativos. Nesse caso, em minha ação profissional, não usava sempre o mesmo método de avaliação durante as Atividades Práticas Supervisionadas, pois compreendia que cada contexto, cada realidade, deveria ser avaliada de maneira singular. Porém, a avaliação do aluno nesta escola pode ser resumida às informações registradas em um formulário único para todos os tipos de cenários de práticas, o que limita o processo de avaliativo em saúde.

Inspirada nessas problemáticas, percebi que algumas tendências norteiam o campo dos processos avaliativos, assim como a formação docente no Curso Técnico de Enfermagem. Apesar da ênfase nas dimensões sociais indicadas nas políticas públicas de saúde, a educação na saúde ainda se encontra configurada em um ensino fragmentado na dimensão racional, na objetividade e na individualidade, apontando para um trabalho extremamente especializado,

que assim tende a desconsiderar processos próprios das relações, da emocionalidade e sua subjetividade (ITO *et al.*, 2006). Diante desta problemática realizei pesquisa de produções científicas na base de dados *Scielo Brasil* e na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Para a revisão de literatura utilizei como recorte o período compreendido entre 2016 e 2021 e como descritores: avaliação pedagógica, formação docente em enfermagem, atividade prática supervisionada, estágio supervisionado e Teoria da Subjetividade. A escolha dos trabalhos deu-se inicialmente por meio da leitura de títulos, seguida dos resumos relacionados às discussões de interesse da pesquisa. Como forma de organizar o texto, inicialmente descrevi como se desenvolveu a seleção das pesquisas levantadas para o estudo. Segue-se uma contextualização sobre o tema, baseada nas nove produções científicas evidenciadas nesta revisão.

Ludke e Cutolo (2010) abordam que cada vez mais profissionais da saúde assumem a função de docente sem uma formação adequada no campo pedagógico e sanitário. Araújo, Gebran e Barros (2016) também discutem que apesar das diferentes propostas para gerar mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem, a formação e práticas de professores na graduação em Enfermagem confirmam o domínio de procedimentos tradicionais na área, considerando o professor como detentor do saber, focado na transmissão e repetição de conteúdos. Já Corrêa e Sordi (2018) confrontam diversas lógicas como a do mercado e a emancipadora, em suas múltiplas influências na formação em enfermagem e práticas de cuidado, tendo em vista, muitas vezes, a ausência de formação pedagógica. Nessa mesma linha de pensamento, Araújo e Machado (2009) ressaltam que a prática tradicional desconsidera a complexidade das relações e os processos de aprendizagem que acontecem na sala de aula e, no intento de superar essa lógica de pergunta-resposta, os autores sugerem recursos como o registro das potencialidades dos estudantes que participam das atividades práticas.

A hegemonia dos modelos tradicionais de ensino, acabam por incorporar, muitas vezes, a valorização dos aspectos técnicos da profissão (SILVA; SILVA; OLIVEIRA, 2007). Assim, Fernandes e Souza (2017) contribuem para novas reflexões e olhares na sua compreensão tais como: a ausência de formação pedagógica; a busca de estratégias a partir da assunção de modelos de professores exitosos e marcantes em suas vidas como estudantes; e a valorização de suas experiências profissionais no exercício profissional da docência. E para além disso, Silva e Silva (2019) discutem que a avaliação deve favorecer uma reflexão orientada a potencializar novas informações, assim como uma reflexão do aprendiz sobre si mesmo e suas relações com a sociedade. Portanto, em relação ao futuro exercício profissional do estudante, a avaliação é considerada como um instrumento na formação de indivíduos participativos, críticos e responsáveis.

Assim, a avaliação se torna uma ação pedagógica repleta de possibilidades investigativas. Isto porque considero os processos subjetivos como integrantes das atividades pedagógicas que o docente assume, sendo este um aspecto não ressaltado em nenhum dos estudos levantados. Nesse sentido, pensar os processos avaliativos de acordo com González Rey (1995) passa por considerar a avaliação como um processo comunicativo de interação permanente na relação docente-discente. Sendo assim, não pode se constituir em um dispositivo orientado apenas pela busca de resultados. Tampouco pelas formas de valorização social que tradicionalmente tem constituído um processo externo em relação a aprendizagem dos educandos, contribuindo na criação de categorias estereotipadas que limitam seu desenvolvimento no contexto educacional.

Sendo assim, considero que a assunção de uma avaliação centrada nas aprendizagens seja um desafio constante para o docente que produz seus trabalhos pedagógicos nas Atividades Práticas Supervisionadas. A avaliação da aprendizagem faz parte do trabalho pedagógico que se desenvolve nas diferentes formas de proceder em relação aos atores escolares (SORDI; LUDKE, 2009). Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), mostrar que a avaliação é um espaço de aprendizagem e não apenas de aferição do aprendido é um dos desafios do professor, para o qual é possível delinear estratégias distintas.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aprendiz em um contexto repleto de possibilidades organizadas em uma determinada cultura, não se realiza à margem, mas se constrói nas relações sociais (GONZÁLEZ REY, 2005). Dessa maneira, entendemos que as avaliações de aprendizagem no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas em saúde desenvolvem-se num cenário complexo, repleto de produções subjetivas, em que cada discente, cada contexto social e cada docente trazem consigo sentidos subjetivos acerca do mundo que participam neste processo avaliativo.

Falar em ação docente, nesta perspectiva, é também discutir sobre o contexto histórico, social e cultural, sobre a formação docente, sobre os princípios orientadores da prática pedagógica, sua articulação entre as áreas de saúde e de educação e, principalmente, os processos subjetivos que emergem no decorrer do trabalho pedagógico do docente e organização de seus processos avaliativos.

Deste modo, a compreensão da ação profissional docente ocorre a partir de um fundamento teórico que considere uma realidade cultural, socialmente institucionalizada e historicamente situada, propõe avançar no entendimento em relação às teorias que consideram a centralidade de processos cognitivos e instrumentais como estratégias de avaliação. Esse aspecto rompe com a ideia linear de causalidade dos processos de aprendizagem e com a

definição, *a priori*, de uma ação conhecida como estabelecida por esta (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Neste sentido, a Teoria da Subjetividade assumida como principal referencial teórico conceitual desta pesquisa possibilita uma compreensão não reducionista da constituição psicológica humana, em articulação simultânea e indissociável dos aspectos sociais e individuais, considerando a complexidade dos processos subjetivos envolvidos na ação profissional docente. Essa perspectiva avança de maneira singular, recursiva e contraditória, em uma construção teórica que visa gerar inteligibilidade sobre a complexa realidade humana. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). A partir disso, propomos compreender a ação profissional do docente fundamentada nesta perspectiva teórico-metodológica, considerando a complexa realidade humana, em que participam os processos avaliativos do trabalho pedagógico organizado pelo enfermeiro docente.

De maneira mais congruente com meus interesses pela temática e minha atuação como enfermeira docente, o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem tanto em sala de aula como no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas gerou em mim muitas inquietações. Entre elas, compreender como o social e o individual se configuram na experiência do enfermeiro docente no cenário prático em saúde? Quais processos simbólicos emocionais emergem na ação profissional do enfermeiro docente durante o seu trabalho pedagógico, em especial em seus processos avaliativos? Assim, que posicionamentos são gerados perante as práticas dominante do cenário profissional?

Para elucidar essa problemática discutirei concepções sobre a Teoria da Subjetividade e sua relação com a educação na saúde, da parceria entre os ministérios da Saúde e Educação, formação de recursos humanos para o SUS, ação profissional docente, trabalho pedagógico docente, educação profissional e processos avaliativos. Assim, o objetivo geral desta pesquisa será compreender processos subjetivos que integram a profissionalidade docente do enfermeiro na formação do técnico de enfermagem, tendo como foco as práticas avaliativas. Sendo estes, profissionais de uma instituição educacional de formação em nível técnico em enfermagem do Distrito Federal. Como objetivo específico busco identificar como os enfermeiros docentes organizam seu processo avaliativo no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas; e, compreender como as produções subjetivas individuais e sociais se integram no desenvolvimento do processo avaliativo em um grupo de enfermeiros docentes no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas.

Sobre a organização deste estudo, além desta introdução, que possibilita uma contextualização da ação do enfermeiro docente imbricada aos seus processos de formação docente, trabalho pedagógico e processo avaliativos no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas em saúde da educação técnica profissional, ressalto que este estudo está organizado em seis capítulos. O Capítulo 1 propõe apresentar os referenciais teóricos propostos pela Teoria da Subjetividade em uma articulação com os processos avaliativos contextualizados às Atividades Práticas Supervisionadas na educação na saúde. O Capítulo 2 discute os princípios filosóficos do SUS que orientam os cursos de formação do enfermeiro docente, a partir da parceria entre os ministérios da Saúde e Educação, problematizando como isso se relaciona com o mercado de trabalho e com a ação profissional do enfermeiro docente.

O Capítulo 3 aborda a organização dos processos avaliativos na educação profissional no âmbito distrital, assim como, a partir dos diversos conceitos teóricos existentes, principalmente da perspectiva cultural histórica desenvolvida por González Rey. Já o Capítulo 4 apresenta a Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey e seus colaboradores, seguida da descrição metodológica a ser utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. O Capítulo 5 discute a análise construtivo-interpretativa das informações produzidas nesta pesquisa em três eixos, envolvendo a análise das produções subjetivas do grupo de enfermeiros docentes em relação ao contexto histórico-cultural integrados a sua ação profissional, assim como a análise de produções subjetivas de uma participante da pesquisa. Em seguida, finalizo com uma análise integrativa sobre todos os eixos. E por fim, apresento as considerações finais abordando as principais contribuições e limites desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 - TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO NA SAÚDE**

O resgate da subjetividade na dimensão educacional, como um atributo essencial de sua própria definição histórico-cultural, permite o reconhecimento das práticas educativas como processos subjetivos, norteadores de uma compreensão que prioriza o caráter ativo do sujeito no processo de aprender e sua expressão singular e diferenciada.

Neste capítulo, discorreremos sobre os pressupostos da Teoria da Subjetividade e os conceitos teóricos, subjetividade individual e subjetividade social, configuração subjetiva, sentidos subjetivos, agente e sujeito, desenvolvidos por González Rey (2002; 2003; 2005; 2015b) e seus colaboradores. Estes conceitos relacionam-se mutuamente, seguindo uma lógica configuracional, orientada nesta pesquisa como recursos teórico-metodológicos para gerar novos significados sobre o contexto educativo das Atividades Práticas Supervisionadas.

Nessa perspectiva, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 62) descreve a subjetividade como:

[...] uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria. Conforme esse posicionamento a subjetividade não representa um supra sistema acima das ações humanas e dos contextos em que elas acontecem. Ela não representa um sistema fechado, cujas regularidades gerais ordenam um funcionamento dos processos que ocorrem nela. A subjetividade é um sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana.

Desta maneira, a subjetividade não é compreendida como reflexo de uma ação, como um sistema fechado ou uma dimensão superior a outros aspectos da vida da pessoa, mas sim, um sistema complexo que articula o social e o individual como momentos inseparáveis de um mesmo processo constituinte e constitutivo, que em contato com a vivência atual produz processos singulares relacionados ao contexto histórico, social e cultural dos indivíduos. Goulart (2019) comenta como a subjetividade favorece um embasamento teórico para compreender os processos humanos que vão além do imediatismo.

É neste sentido que a subjetividade se configura em duas expressões interdependentes: a subjetividade social e a subjetividade individual. Segundo González Rey (2003; 2005; 2015a) e González Rey e Mitjans Martínez (2017a), estas dimensões se inter-relacionam não de maneira externa, mas sempre intrínsecos um ao outro. Não há também uma sobreposição entre eles, mas uma relação de desdobramentos das configurações sociais diante da singularidade das produções subjetivas individuais. Assim, apesar de termos semelhanças uns com os outros,

Rossato e Assunção (2019) comentam que agimos, pensamos e geramos emoções de maneira diferenciada. Essa singularidade participa da subjetividade individual, que também compõe a subjetividade social, ao mesmo tempo em que é constituída por ela.

Portanto, pesquisar na perspectiva da subjetividade, segundo os pressupostos teóricos de González Rey, envolve um aprofundamento e também reflexão pessoal e emocional por parte do pesquisador. Nesse caso, o diálogo se estabelece como um espaço relacional que pode gerar tensionamentos e condições para que o indivíduo ou grupo se torne sujeito e assim favoreça meios de desenvolvimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Sobre esses recursos da Teoria implicados ao docente na produção de seus processos avaliativos, realçamos que a subjetividade individual e social dos grupos de Atividades Práticas Supervisionadas em cada cenário de saúde, organiza-se de maneira diferenciada e singularizada. Reconhecendo que o docente também produz subjetivamente de forma singularizada, atendendo às demandas institucionalizadas, e seus modelos de práticas pedagógicas naturalizadas, que podem configurar os processos avaliativos no cenário de Atividades Práticas Supervisionadas. Esse se constitui em mais um recurso que a Teoria nos proporciona para compreender as produções subjetivas alternativas geradas pelo docente no processo de avaliação, ao colocar o foco nas suas expressões singulares e diferenciadas.

González Rey e Mitjás Martínez (2017a) ainda explicam que a subjetividade social integra as configurações subjetivas, sociais e individuais de um sistema que participa em diferentes níveis da vida social. Ela não é um processo estático e também não se organiza por elementos, mas é articulada por múltiplas configurações subjetivas. A sua construção é muito complexa, tanto quanto a subjetividade individual. Afinal, incorpora os mesmos recursos das configurações subjetivas individuais implicadas na sociedade, através da produção de sentidos subjetivos, gerados pela configuração subjetiva individual na experiência de vida. Por isso, Goulart (2019) cita que a subjetividade individual é uma produção específica de um indivíduo em um contexto de subjetividade social.

Entretanto, subjetividade social não se configura como a soma das subjetividades individuais, de maneira externa e estruturada em relação aos fenômenos sociais. Essa categoria organiza-se pelas produções subjetivas que emergem neste espaço, envolvendo os indivíduos, suas relações e processos subjetivos de outros espaços sociais. A trama social organiza-se como dinâmica e depende das ações produzidas individualmente e socialmente nesta integração indissociável (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

A relação indissociável da subjetividade social e individual configura a trama social e dinâmica das ações produzidas em contexto de prática educativa através dos processos subjetivos que emergem perpassados pela história de vida dos indivíduos, e o contexto atual. Desse modo, passado e futuro configuram-se na experiência presente conforme os sentidos subjetivos gerados pelas configurações subjetivas singulares, e as produções subjetivas, de um grupo específico em um determinado cenário social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Assim a ideia de tempo é um processo imaginativo e criador de novas realidades.

Além disso, as tensões produzidas subjetivamente pela cultura e seus desdobramentos participam de outras produções subjetivas articuladas na dimensão macro sistêmica, mas sempre organizadas na esfera singular de cada indivíduo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Ainda segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017a, p. 64), “Essas construções sociais aparecem configuradas de maneira diferenciada na subjetividade individual dos atores que se relacionam e se organizam nas variadas instâncias sociais de cada cultura”.

As configurações subjetivas constituem, então, um processo de organização do fluxo caótico de sentidos subjetivos, não como um processo de somatização, nem totalidades, mas em um sistema de movimento. Esta continuidade de movimentos das configurações subjetivas constitui fontes permanentes de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Além do conceito de configuração subjetiva, há também o conceito de configuração subjetiva da ação discutido por Mitjans Martínez e González Rey (2017; 2019). Sendo essa uma produção de sentidos subjetivos, que se integram no curso de uma ação. Uma situação que sempre se desenvolve a partir da produção de outros sentidos subjetivos, emergidos de configurações subjetivas com relativa estabilidade. Diante de diversas situações, esses sentidos subjetivos podem assumir uma força, ocupando um lugar fundamental na constituição da personalidade do ser humano.

Sendo assim, à medida que os sentidos subjetivos fluem em meio aos processos humanos, a configuração subjetiva se organiza de maneira mais estável, porque ela integra não somente sentidos subjetivos, mas se torna fonte de outros sentidos subjetivos que orientam uma experiência concreta que o ser humano pode vivenciar. Com isso, sentidos subjetivos e configuração subjetiva compõem as instâncias, individual e social, no percurso das experiências. Uma dinâmica que contribui para a ação como fonte de outros sentidos subjetivos, envolvendo ativamente os indivíduos na experiência. Esse envolvimento contínuo e maleável que integra os conceitos de sentido subjetivo e de configuração subjetiva permite a



compreensão das múltiplas e simultâneas maneiras em que indivíduos, grupos e instituições experienciam infinitas produções simbólicas na trama da vida do ser humano, como saúde, doença, raça, gênero e outros (GONZÁLEZ REY, 2019).

Por isso, o conceito de subjetividade aparece como cultural-histórica: processo em que as dimensões sociais e individuais emergem como configurações subjetivas e se organizam no modo como as experiências e os fatos são vivenciados, “transcendendo a representação que as condições objetivas determinam como uma experiência é vivida” (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 4, tradução nossa). Assim, “[...] não há objetividades na existência humana separadas das produções subjetivas. É isso que caracteriza os fenômenos humanos. Realidade e ficção são inseparáveis dos processos humanos” (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 4, tradução nossa). Essa é a força e a fraqueza dos traços que compõe a existência humana.

Por exemplo, as experiências profissionais singulares, tanto do docente como do estudante, ao acompanhar um trabalho de parto difícil, podem engendrar desdobramentos na dimensão pessoal de atuação destes em uma Atividade Prática Supervisionada relacionada ao campo obstétrico. Pois, segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), os sentidos subjetivos emergidos pelo indivíduo no percurso de uma ação vão além de sua intencionalidade. A partir disso se pode considerar que não é apenas a intencionalidade do docente, se não o que produz a relação docente-discente da aprendizagem, a partir da emocionalidade envolvida neste processo (GONZÁLEZ REY, 2005).

Assim, a partir da perspectiva assumida neste trabalho emergem novas formas de compreensão sobre a relação docente-discente, ao considerar o caráter dialógico e relacional no contexto educativo. Desse modo, a contradição, os tensionamentos presentes nos processos de ensino-aprendizagem no cenário avaliativo das Atividades Práticas Supervisionadas, podem constituir-se novo momento de desenvolvimento, através da produção permanente de novos sentidos subjetivos, que geram uma nova configuração subjetiva na experiência pessoal e profissional do enfermeiro docente.

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017a), o processo de resistência à mudança gera novos sentidos subjetivos que participam da configuração subjetiva original desses sentidos subjetivos, progredindo para uma mudança na configuração subjetiva original, que se constitui como processo essencial para o desenvolvimento.

Assim, o conflito entre aquilo que o indivíduo propõe pode entrar em contradição com os sentimentos deste mesmo indivíduo. Esse processo contraditório e conflitivo, pode fazer com que o sujeito abra uma nova via de subjetivação em sua experiência de vida, ocorrendo assim, o processo de desenvolvimento. Entendendo dessa maneira, que os momentos de tensionamento

se constituem como primordiais para a construção de novas configurações subjetivas, podendo ser desenvolvido durante um diálogo no processo de pesquisa, que acabam por gerar novos sentidos subjetivos. Esse é considerado um processo essencial no desenvolvimento subjetivo do indivíduo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Quando falo em desenvolvimento humano, me refiro a um processo dinâmico, que considera a pessoa em movimento e inserida em um contexto cultural. O momento histórico em que as pessoas vivem, o modo como sua trajetória de vida se integra com outros seres humanos, assim como a qualidade das experiências que elas vivenciam, contribuem para sua condição social. Assim, não podemos negar que o desenvolvimento também se constitui como um fenômeno cultural produzido em sua integração com o uso da linguagem e recursos culturais que possibilitam a participação dos indivíduos em comunidades culturais.

Entretanto, essa experiência não se organiza de modo semelhante para todos. Estar em um mesmo local e em um mesmo instante não é garantia para que o desenvolvimento aconteça, mas ele pode emergir “pela qualidade das produções subjetivas que gera em seu viver. Essa qualidade diferenciada de desenvolvimento se dá pelos recursos simbólico-emocionais que são mobilizados na dinâmica da vida e que, ao mesmo tempo, são produzidos nela” (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 53).

Como uma qualidade do desenvolvimento humano, González Rey e Mitjans Martínez (2017b) discutem que o desenvolvimento subjetivo não se organiza em etapas ou momentos, não pode ser definido por um modo de se comportar observável ou por comportamentos considerados desajustados do padrão. Ele ocorre de forma singular e diferenciada em cada ser humano.

As configurações subjetivas que permitem o desenvolvimento subjetivo surgir em momentos diferentes da vida e diante a experiências completamente distintas das trajetórias de vida. [...] O desenvolvimento subjetivo é sempre qualitativamente diferenciado e o que parece ser promissor em um determinado momento da vida, pode em outros momentos transformar-se em uma barreira para o indivíduo (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017b, p. 9, tradução nossa).

Sendo essa uma possibilidade que se abre na relação docente-discente diante dos momentos de ensino-aprendizagem e processos avaliativos que desenvolvem nas Atividades Práticas Supervisionadas. Esse tensionamento pode se configurar como um processo conflitivo, que pode produzir novos sentidos subjetivos, geradores de uma nova configuração subjetiva de desenvolvimento ao docente e/ou discente.

Toda essa lógica configuracional permite questionar a avaliação no contexto escolar comumente conhecida como um processo de “mensuração do conhecimento do aluno”, que tem

seguido a mesma compreensão: a percepção da avaliação como um processo externo ao indivíduo, delimitada aos aspectos cognitivos e intrapsíquicos do discente. Em contraposição, a Teoria da Subjetividade não só considera os aspectos cognitivos e afetivos, como também valoriza os aspectos culturais e históricos na relação de aprendizagem, enfatizando o caráter produtivo, reflexivo e criativo no docente, como recursos para favorecer ao discente, por meio dos processos avaliativos (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Essa visão desenvolvida por González Rey (2014a, p. 38) esclarece que:

O caráter singular da aprendizagem nos obrigará a pensar em nossas práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem, o que, necessariamente, implicará o aluno com suas experiências e ideias no espaço do aprender.

A partir dessa concepção, o processo educativo deixa de ser um campo de assimilação e reprodução de conhecimentos para envolver-se num cenário das produções subjetivas de sentidos subjetivos, definidas como a “unidade inseparável entre o simbólico e o emocional, onde um evoca ao outro sem estar determinado por ele” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 128). Assim, esse caráter inseparável do simbólico-emocional articula-se de uma forma recursiva ao processo de ensino-aprendizagem através das emoções, imaginação e fantasia, produzidas a partir da própria história e do momento atual.

Os sentidos subjetivos, segundo González Rey (2003) configuram-se como múltiplas expressões emocionais e simbólicas, que se incorporam em um sistema recíproco de evocação. Essas expressões representam um fluxo de emoções que não estão envolvidas com os acontecimentos presentes apenas, mas exprimem também circunstâncias vividas no passado e inquietações com o futuro. Constituem assim a unidade mais versátil, recursiva (GONZÁLEZ REY, 2015b), dinâmica e elementar, como unidade simbólica-emocional representada pela teoria da subjetividade. Não se fixam a um único acontecimento específico e dominante, característica que lhe confere plasticidade. Neste estreitamento conceitual elaborado por González Rey em relação aos sentidos subjetivos, emerge a compreensão de que essa unidade não é fixa, com limites bem delimitados, mas de produções subjetivas ilimitadas e imprecisas, em que seu fluxo desordenado se movimenta até serem organizadas por uma configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Tanto os sentidos subjetivos, como as configurações subjetivas expressam a compreensão processual da teoria por valorizar os acontecimentos em suas dimensões sociais, históricas e culturais inseridas. Ambos não são respostas imediatas, oferecendo uma nova visão que articula os diferentes espaços da experiência de vida do docente com sua formação

profissional. Isso permite pensar o processo avaliativo de uma maneira aberta, reflexiva e flexível, integrando os processos subjetivos envolvidos na dinâmica de aprender aos espaços de formação profissional na saúde e comunidade, desde uma visão multidimensional para o futuro cenário da ação profissional docente. Além disso, acrescenta outro conceito fundamental, como a figura do agente e a emergência do sujeito, no processo de produção de novos significados na compreensão do contexto educacional.

A definição do conceito de sujeito originou-se nos estudos da personalidade desenvolvidos por González Rey, ao perceber que a concepção determinista da realidade não atendia a proposta de análise da subjetividade, uma vez que a compreensão da ação humana não é o produto de uma personalidade, mas está integrada às vivências que este indivíduo perpassa. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

O desenvolvimento da categoria de sujeito abrangeu, inicialmente, a compreensão da ação de um sujeito sempre envolvido em sua experiência vivida, porém não viabilizou a manutenção de graus previamente estabelecidos de análise do comportamento. Assim, este conceito se desenvolveu até se fundamentar no conceito atual, relacionado à capacidade de indivíduos ou grupos de criar novas vias de subjetivação que superem as normas institucionalizadas, e ser aquele que transpõe as cristalizações estabelecidas pela sociedade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Já o agente é conceituado como o indivíduo ou grupo ativo em suas vivências. Ele pode fazer escolhas, decidir se gosta ou não de algo e tomar decisões diárias. Porém, o que diferencia o agente do sujeito é que aquele não abre uma via de subjetivação alternativa no espaço institucional-normativo em que se insere. Portanto, frente a uma situação de tensionamento o indivíduo pode se tornar sujeito ou continuar como agente. Também pode ser sujeito em uma área de vida e em outras, não. Pois para agir como sujeito, o indivíduo ou grupo faz uso de recursos como criatividade, inovação e superação das normatizações (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

A partir dessa fundamentação teórica penso ser interessante apontar sobre qual modo de educação estamos falando, na perspectiva que fundamenta este estudo. A educação que os participantes desta pesquisa se propõem a realizar se relaciona com a educação na saúde. E considerar a Teoria da Subjetividade e seus conceitos teóricos nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2002; 2012) supõe romper com a ideia de fragmentação da psique humana e imobilização desse conceito, aliando-a ao conceito cultural, distanciando-se do momento racional hegemônico que se orienta para um modo organizacional recursivo e em contínuo do desenvolvimento.

A relação entre cultura e subjetividade é expressa por González Rey (2012, p. 125):

A subjetividade permite uma reconstrução não só da psique individual, como também das várias formas de produção psíquica, próprias dos cenários sociais em que vive o homem, assim também como da própria cultura. A cultura é uma produção subjetiva que expressa as condições de vida do homem em cada momento histórico e em cada sociedade concreta, mas que constitui uma produção diferenciada que indica precisamente o curso dos processos de subjetivação que orientaram a ação humana em cada época e ambiente em que essa ação foi realizada. A cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se expressa nela, e sim uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela e sim pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos diferenciados diante dela a partir de suas histórias.

Nessa perspectiva, as pessoas não se organizam como um reflexo das normas sociais externas a elas, mas de uma maneira singular a partir da vivência social. Uma compreensão que possibilita entender o conflito entre o que está constituído e que emergirá em uma experiência. Um movimento que distancia da natureza racionalista e de padrões culturais deterministas de desenvolvimento futuro. Perspectiva que favorece a emergência da criatividade como um aspecto que compõe o desenvolvimento humano, como um recurso de mudanças não somente em instantes racionais, mas em diversas maneiras de mobilizar e gerar subjetivamente ações e convicções humanas em um contexto cultural específico (GOULART; GONZÁLEZ REY, 2016).

Todos esses conceitos apresentados anteriormente são essenciais como recursos de compreensão da subjetividade e do modo organizacional que cada indivíduo singularmente se posiciona diante dos cenários sociais, afastando da ideia racional e determinista da sociedade moderna, passando a refletir os processos de um modo configuracional. Situação que, segundo González Rey (2011), as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se constituem como ferramentas para gerar inteligibilidade de produções simbólicas-emocionais em como o ser humano vive e sente as dinâmicas complexas da vida social, pautados pela cultura em que participam. Nesse caso, as configurações subjetivas são produções singulares dos indivíduos e dos espaços sociais em que convivem.

É nessa perspectiva que proponho desenvolver este estudo, em um movimento de compreender como os processos subjetivos se integram à profissionalidade do enfermeiro docente na ação de realizar o processo avaliativo no âmbito da educação em saúde. Nesse contexto, torna-se fundamental estudar como os processos culturais integram as áreas da saúde e da educação, sem aproximar do “relativismo absoluto” em que não há possibilidade de desenvolver um raciocínio explicativo, como Goulart e González Rey (2016, p. 24) descrevem, mas em busca de compreender como estas dinâmicas participam das tramas de vida daqueles

que se experienciam o processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Mori (2020, p. 201), “a subjetividade não está evidenciada diretamente no contexto da prática profissional [...], são nossas construções teóricas que possibilitam significar o seu modo de organização e expressão”.

Assim, não é o contexto social e institucional apenas que definirá as produções de um indivíduo. Mas a qualidade das vivências que participam dos sentidos e processos subjetivos produzidos naquele espaço. De modo que as experiências que são produzidas tanto na educação quanto na saúde se integram em um mesmo espaço-tempo do enredo da vida (GOULART; GONZÁLEZ REY, 2016) dos participantes desta pesquisa.

As áreas da saúde e educação estão muito envolvidas a aspectos externos ao ser humano. Na área da saúde, por exemplo, muito se fala em uma perspectiva centrada na doença, no sintoma, estado físico e biológico do indivíduo. Opondo-se a essa ideia, a saúde pode ser compreendida como um processo, uma produção de processos qualitativos da vida de um ser humano e não como um atributo específico, a partir do ser humano em sua constituição integral (GONZÁLEZ REY, 2004; 2011).

Considerando a concepção cultural-histórica da Teoria da Subjetividade, González Rey (2015a, p. 9) descreve a saúde como uma “produção simbólica, cultural e historicamente organizada por meio de práticas e de processos institucionais, implicados nos posicionamentos frente a essa importante qualidade de vida humana, tanto por parte das pessoas, como por parte das sociedades”. Assim é essencial uma compreensão do cuidado que não se reduz à dimensão biológica, individual ou intrapsíquica na prática em saúde.

Sobre essa questão González Rey (2011, p. 35) ressalta que “toda experiência humana tem infinitas questões a ser percebidas, refletidas e memorizadas, porém só percebemos, refletimos e memorizamos aqueles aspectos [...]” que ganham força em uma produção subjetiva gerada a partir do curso da vivência partilhada. Ou seja, toda experiência pode gerar produções subjetivas pelo discente desde que ele esteja envolvido emocional e simbolicamente, isto é, subjetivamente.

Assim, o enfermeiro docente, no processo de ensino-aprendizagem, pode favorecer o estudante no desenvolvimento de uma prática que considere a saúde na dimensão complexa da sua realidade. Essa possibilidade pode ser produzida por meio de uma relação dialógica estabelecida entre docente-discente, com a produção de um campo relacional inusitado no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as dimensões sociais e individuais da subjetividade, Mori (2014, p.113) pontua que “a saúde é um processo subjetivo, pois na sua organização integra-se o social, o cultural e a história diferenciada das pessoas e das sociedades”. Tanto a saúde como o

adoecimento, nesse caso, se constituem pelo meio social, ao passo que a subjetividade individual compõe os processos de saúde e adoecimento. A saúde se organiza como um processo subjetivado pelo meio social, mas não determinado por este, assim como também não se esgota na experiência individual. Compreensão em que “os sintomas deixam de ser a referência da explicação dos processos da pessoa e passam a ser a configuração complexa do individual e do social” (MORI, 2020, p. 211; GONZÁLEZ REY, 2004).

Acredito que o momento que estamos vivenciando de pandemia da COVID-19 marca bem esta compreensão, em que um fenômeno da área da saúde e sua relação a questões físicas e biológicas, se integra a questões emocionais, culturais, políticas e até ideológicas. Assim, não há como ponderar a saúde como um processo de origem única. Pois, a saúde do indivíduo se constitui como um processo amplo, pluridimensional em que, ao mesmo tempo que constitui a subjetividade individual e social, é constituída por elas.

Ainda segundo Mori (2014; 2020), a saúde não pode ser concebida por aspectos externos às experiências dos indivíduos, ou qualquer característica que possa definir ou padronizar um fenômeno específico. O conceito de configuração subjetiva possibilita a compreensão do ser humano em sua multiplicidade, processo em que sentidos subjetivos incorporam vivências muito diferenciadas das pessoas. Desse modo, nenhum fenômeno ou experiência é determinante em uma produção subjetiva. Pois, a subjetividade emerge de diversas produções que uma situação pode favorecer, produções que estão integradas a dimensões históricas e culturais.

Assim a autora pontua que um dos desafios da pesquisa em saúde se relaciona com a possibilidade de o pesquisador reconhecer a singularidade dos processos. Nessa mesma lógica diria que, para além do campo da pesquisa, o valor heurístico da Teoria da Subjetividade seria compreender a educação na saúde em sua singularidade considerando tanto a relação docente-discente no processo de ensino-aprendizagem, como a relação tríade que estes desenvolvem nos campos de Atividades Práticas Supervisionadas com o paciente. Nesse caso, o enfermeiro docente pode buscar favorecer os discentes uma compreensão de assistência em saúde além das questões restritas e reduzidas a questões patológicas e centradas apenas do paciente.

Uma compreensão necessária para o campo de saúde em que lidar com o ser humano envolve diversas dimensões. Pois, quantos processos de adoecimentos se desdobram de questões sociais, emocionais, culturais e históricas do paciente? Reconhecer a dimensão subjetiva da saúde, no processo de educação na saúde torna-se um entendimento essencial para mudar ações profissionais no contexto de saúde. Nesse sentido, Goulart (2013) cita que promover discussões e ações desde o campo da educação até a atenção à saúde, não se constitui como uma necessidade apenas teórica, mas também questão de compromisso social,

considerando implicações políticas no âmbito social fundamentais para o desenvolvimento da saúde humana.

Ademais, na área da Educação, para além de um cenário instrumentalista, metodológico e focado em questões cognitivistas, González Rey (2009) traz o caráter educativo como um processo que possibilita novas reflexões, relações e integrações que favoreçam o protagonismo de um indivíduo e seu posicionamento em um cenário social com vista a mudanças em prol de uma assunção crítica e analítica do indivíduo no seu processo de ensino-aprendizagem e como indivíduo atuante em uma esfera social.

E não há como discutir educação sem relacionar o conceito de ensino-aprendizagem fundamentado na Teoria da Subjetividade. O processo de ensino-aprendizagem, para González Rey (1997) e González Rey, Goulart e Bezerra (2016), não é um processo instrumental, mas um sistema fundamentalmente interativo e subjetivo, responsável pela motivação em aprender, que se integra a maneiras diferenciadas de uma subjetividade social.

Os processos de ensino-aprendizagem, podem ser didaticamente organizados em três concepções, segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017): a aprendizagem reprodutiva-memorística, a aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa. A aprendizagem torna-se reprodutiva-memorística, por meio de uma postura passiva do aprendiz. Os autores explicam que essa situação é relacionada ao desuso do tema de aprendizagem nos processos de formação de docente. A aprendizagem compreensiva caracteriza-se por uma postura mais ativa do aprendiz. Nela as operações reflexivas levam o discente a usar o conhecimento aprendido em situações diferentes daquela aprendidas originalmente. Já a aprendizagem criativa transcende o ensino original, confronta e até personaliza com ideias próprias, o conteúdo estudado. Dentre essas concepções, os autores indicam que a aprendizagem desejada seria a criativa ou a compreensiva.

Desse modo, a educação envolve transformação de pessoas desmotivadas como indivíduos ativos, com possibilidades de transcender o espaço social. Assim, recuperar a dimensão da subjetividade no espaço da educação significa considerar o indivíduo em sua possibilidade de atuar nas práticas sociais de modo crítico com possibilidade de gerar alternativas frente a subjetividade social hegemônica da sociedade (GOULART; GONZÁLEZ REY, 2016).

A Teoria da Subjetividade, segundo Goulart e González Rey (2016), favorece compreender qualquer prática sociocultural, como educação e saúde, integrada em como esses processos se relacionam com o enredo concreto de vida, para além de uma compreensão padronizada, rígida e *a priori*. Assim, tanto a saúde e como a educação precisam colocar a



questão do desenvolvimento humano no centro de suas atenções e avançar na relação entre as esferas, que historicamente se organizam de maneira dialética, em face as demandas sociais e políticas, por não considerarem o conhecimento da natureza dos processos.

Desse modo, assumo a educação na saúde como um processo amplo, não definido previamente, aquém dos padrões e limitações impostos pela subjetividade social dominante, que considere a dimensão subjetiva dos indivíduos que dela participam e favoreça a promoção de posicionamentos de indivíduos ativos no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e curso de vida. Um processo que considere a promoção de saúde e o cuidado em enfermagem em sua concepção histórico-cultural e não apenas biológica e patológica do paciente envolvido na tríade ação profissional do docente no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, paciente-discente-docente. Esse é o valor heurístico dessa Teoria para o cuidado em enfermagem que se desenvolve nos cenários das atividades práticas supervisionadas.

Nesta abordagem, desenvolvi a compreensão da perspectiva cultural-histórica de Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey e suas ferramentas teóricas no entendimento dos processos individuais, sociais e institucionais do ser humano no campo da saúde e da educação. No próximo capítulo, sigo abordando o contexto cultural-histórico em que a educação na saúde se desenvolve, e como a formação e ação profissional do enfermeiro docente se relaciona com os processos avaliativos no preparo do técnico de enfermagem no cenário social em que participam e integram suas experiências formativas.

## **CAPÍTULO 2 - AÇÃO PROFISSIONAL E SUBJETIVIDADE**

Neste capítulo, retomo conceitos históricos, sociais e culturais que se relacionam aos processos avaliativos no contexto relacional das Atividades Práticas Supervisionadas. Em um primeiro momento abordarei os princípios filosóficos do Sistema Único de Saúde (SUS) que orientam projetos pedagógicos dos cursos de formação de ciências da saúde, bem como aspectos legais que fomentam a articulação entre saúde e educação, entre os ministérios da Saúde e da Educação como projeto de parceria, a partir de produções científicas e implementação de cursos. Ainda neste capítulo discorrerei sobre os desdobramentos desta parceria para os cursos de formação na área de enfermagem, problematizando como isso se relaciona ao mercado de trabalho, a partir da visão capitalista. Neste ponto incluo contribuições de autores como Ivan Illich (1975) e González Rey (2015a), que discutem aspectos sociais e culturais envolvendo o tema saúde. O capítulo também se ocupará em problematizar a ação profissional no campo da docência em saúde e como, possivelmente, relaciona-se aos processos avaliativos para a formação do técnico em enfermagem, apontando as complexidades que atravessam essa questão.

### **2.1. Princípios filosóficos orientadores da formação do profissional de saúde**

Um dos desafios enfrentados pela política pública brasileira, definido pelo SUS, é propor um modelo de atenção à diversidade humana que atenda desde processos macros até micropolíticas de trabalho em saúde, em um país de dimensões continentais como o Brasil. Essa problemática supera o implemento de políticas públicas de atenção às necessidades básicas. Este desafio integra os cursos de formação dos profissionais que atuam diretamente com a população. Tanto para a qualificação superior – médicos, enfermeiros, terapeutas, odontólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, quanto para o nível técnico.

A proposta de atendimento à saúde implementada pelo SUS é reconhecida internacionalmente como uma experiência ímpar, principalmente no âmbito da América Latina (PIRES-ALVES; PAIVA; SANTANA, 2012). Essa proposta converge para o princípio do atendimento humanizado, saindo do ato prescritivo, da institucionalização, da medicalização, da redução do indivíduo à categoria de coisa ou objeto para resgatar sua dimensão ontológica, sua humanidade pela valorização da individualidade, história e cultura.

Especificamente sobre o curso de Enfermagem, área de interesse desta pesquisa, verificou-se que a proposta de atendimento à saúde na formação do enfermeiro baseia-se nos

princípios do SUS, conforme destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição: “A formação do Enfermeiro deve atender às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento” (BRASIL, 2001a, p. 7). Independente se a instituição de ensino em saúde é pública ou privada, as políticas públicas que tratam sobre o tema orientam uma formação de recursos humanos direcionados aos princípios do SUS.

Assim, tanto a formação do enfermeiro quanto a do técnico de enfermagem deve obedecer a Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Em seu artigo 200, inciso III, a CF/1988 ressalta que é competência do SUS o ordenamento da formação de recursos humanos para a área de saúde. Segundo a Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1990), a organização e o funcionamento das ações e serviços que integram ao SUS devem seguir suas diretrizes (art. 198 da CF/1988) e princípios estabelecidos. Logo, destaco alguns dos princípios e diretrizes do SUS que também integram a formação de recursos humanos, como uma ação do SUS para a área de saúde, entre eles: universalidade, a equidade, a integralidade, a preservação da autonomia das pessoas, a igualdade da assistência, a participação da comunidade, a descentralização, a resolutividade, entre outros (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

A respeito da formação de recursos humanos para o SUS, a II Conferência Nacional de Recursos Humanos para Saúde<sup>2</sup> lança uma crítica sobre o desenvolvimento desta formação profissional em saúde, com o seguinte questionamento: “a formação de recursos humanos desconsidera questões como: quem está formando? Para quem está formando? Para o que está formando?” (BRASIL, 1993, p.14). Essa citação indica que os órgãos representativos participantes destas conferências já consideravam a importância de direcionar a compreensão para uma prática voltada aos aspectos relacionados às pessoas, que se imbrica à formação do profissional de saúde, e assim, implica o envolvimento de aspectos subjetivos para além da técnica.

A partir dessa inquietação, a diretriz curricular que orienta a formação em Enfermagem prevê um caráter generalista, humanista, crítico e reflexivo, com base científica e pautada em princípios éticos. O curso também prevê em suas diretrizes curriculares um profissional

---

<sup>2</sup> A I Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde foi realizada em 1986, como desdobramento da 8ª Conferência Nacional de Saúde, em que já se defendia princípios como equidade, universalização e democratização como ideias centrais de uma reorganização da saúde para o País. Nessa discussão, a questão dos recursos humanos já era considerada de forma ainda ampla, mas em consonância com o movimento que já se estruturava na sociedade. A II Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde foi realizada em 1993 (BRASIL, 1993).

capacitado a atuar com compromisso com a cidadania, responsabilidade social, respeito à diversidade e para a promoção da saúde integral (BRASIL, 2001b).

Nesse caso, os princípios filosóficos adotados pelo SUS que orientam políticas de atendimento à saúde pública como, por exemplo, programas de atendimento à população indígena e ribeirinhas, programas de atendimento da população negra, programas de atendimento às pessoas com diagnóstico de HIV/AIDS e outros, são os mesmos princípios ordenadores das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos dos cursos de formação profissionais de saúde. Essa simultaneidade de princípios em diversos programas e documentos utilizados para a formação de profissionais em saúde enfatizam a importância do ordenamento de recursos humanos para o SUS, segundo os seus princípios.

A formação de recursos humanos para as atividades da área da saúde consiste em uma responsabilidade solidária entre as instituições, ministérios da Saúde e da Educação, na implementação de políticas públicas, orientações legais e fomento de diretrizes nos sistemas de saúde e educacional para a formação de profissionais da área de saúde. Nessa parceria, a função de assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento da assistência à saúde, como adequação, aprimoramento pessoal e o avanço em especializações, cabe ao ministério da Saúde. Para tanto, o alicerce é a coparticipação do ministério da Educação nas atribuições de formação de profissionais de nível médio e superior, envolvendo a abertura de cursos, realização de matrículas e processos de qualidade para a formação profissional. Assim, o ensino técnico destinado às áreas de saúde está vinculado ao ministério da Educação (BRASIL, 1993; ALMEIDA; FERRAZ, 2008).

No contexto da Educação, de uma forma geral, há ênfase nos processos cognitivo-intelectuais, sem a necessária articulação com os processos subjetivos e sociais que compõe os processos de aprender (GONZÁLEZ REY, 2014a; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Isto porque a produção subjetiva que engendra o sistema ensino-aprendizagem não é previsível e, portanto, nenhuma lei ou diretriz tem controle sobre ela. Assim, considero a necessidade de integrar os processos subjetivos no planejamento pedagógico dos cursos de formação inicial e continuada pelos enfermeiros docentes. E talvez, a partir daí, o enfermeiro docente possa considerar os processos subjetivos em seu trabalho pedagógico e processos avaliativos.

Sob outra perspectiva, o processo de humanização é pressuposto essencial para o cuidado em saúde. A Política Nacional de Humanização (PNH) descreve humanizar como a produção de relações que coadunem valores norteadores da nossa política pública de saúde, entre elas o acolhimento, a ambiência, a defesa dos usuários do SUS, entre outros (BRASIL,

2013b). Dessa forma, para que o profissional de saúde desenvolva um atendimento humanizado, precisa compreender os princípios do SUS, até para saber como orientar e oferecer assistência de enfermagem fundamentada nestes princípios.

Sobre o paradigma da ação profissional e subjetividade, González Rey, Goulart e Bezerra (2016, p. 56) argumentam que: “nessa perspectiva, ações profissionais orientadas à mudança e ao desenvolvimento de pessoas e instituições devem integrar ambos os níveis da subjetividade em seus objetivos”. Assim, compreende-se que neste processo da ação profissional há relações interpessoais que se estabelecem no processo de desenvolvimento dos procedimentos técnicos para o alcance de um determinado objetivo. São essas relações que atuam como fontes de produção subjetiva que constituirão a subjetividade social do espaço em que a ação ocorre. Nesse caso, a subjetividade individual das pessoas que ali atuam, em processo contínuo de retroalimentação, desenvolve uma relação recíproca em que uma constitui a outra de modo processual (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016).

Sendo assim, no campo teórico as respostas podem parecer sempre satisfatórias a toda problemática que envolve o trabalho em saúde e a formação do profissional. Estas, quando colocadas apenas no campo da objetividade, apresentam uma relação direta entre problema e resposta, uma relação simplista de causa-efeito. González Rey (2006) expressa que na filosofia metafísica a subjetividade se distanciou da ação humana, se relacionando com a espiritualidade. De modo que, nos estudos prevaleceram o método e a objetividade, omitindo reflexões e o pensamento humano, a subjetividade e se aliando a razão humana. Essa tendência continua a prevalecer na filosofia moderna, que integram a produção de uma dicotomia que enfatiza a objetividade e a natureza (GONZÁLEZ REY, 2006).

Segundo González Rey (2006), a compreensão da subjetividade como algo interno do indivíduo e não ontológico é hegemônica na psicologia. Mas, é a partir de sua compreensão no campo ontológico, que pode haver um favorecimento da compreensão da subjetividade como indissociável do desenvolvimento da sociedade. Assim, “o subjetivo não é o contrário do objetivo, é uma forma de objetividade, aquela que caracteriza a especificidade qualitativa dos diferentes processos humanos”. Esse entendimento considera aspectos subjetivos que integram processos – da cultura, da história, de valores, de crenças, de mitos, dos modos de vida, das normas sociais etc. Questões estas que não podem ser ignoradas como até hoje o foram nas ciências antropológicas (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 73).

Este modelo objetivado de praticar saúde e educação pode ser compreendido, talvez, como um tipo de receita: “faça deste modo e terá este resultado”. Contudo, a complexidade humana e tudo que a integra, como produções subjetivas individuais e sociais, colocam em

xeque estas proposições, retirando o campo da saúde e da ação profissional da lógica das relações causais e unilaterais, para colocá-las no campo das possibilidades. Abordar o humano é tratar de subjetividade e nessa perspectiva o determinismo não existe (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012). Em um artigo onde discorrem sobre a ação profissional nos campos da saúde e educação, González Rey, Goulart e Bezerra (2016, p. 63) ao considerarem o tema na perspectiva da subjetividade, argumentam que:

A ação profissional não é uma consequência direta de uma teoria. Toda prática profissional implica sistemas diversos de ações e princípios que transformam os posicionamentos mais gerais de uma teoria em formas de ação para a prática profissional. Os interesses no lucro que orientam hoje a prática profissional na América Latina, e que se concretizam particularmente na esfera privada, dificulta uma prática social mais abrangente e comprometida com os direitos da população. Essa privatização da prática gera efeitos perversos, como a omissão de modelos orientados a uma prática comprometida com o desenvolvimento individual e social

Assim, compreender aspectos subjetivos que se imbricam ao modo como singularmente os docentes do curso de formação do técnico de enfermagem, participantes da pesquisa, vivenciam suas experiências como enfermeiro docente, pode gerar informações relevantes para repensar as práticas formativas e avaliativas do curso de técnico de enfermagem em uma perspectiva transformadora. Todavia, compreendo que é importante reconhecer a produção subjetiva que integra a formação destes profissionais. Formação esta que se constituiu histórica e culturalmente ao longo de décadas, durante a criação e desenvolvimento do curso de enfermagem, estabelecendo a relação entre educação, saúde, mercado de trabalho e capitalismo. Este é o tema do próximo tópico.

## **2.2 Da formação do enfermeiro à docência: em uma perspectiva cultural-histórica**

A preparação do docente, segundo Mitjans Martínez e González Rey (2019), inicia-se antes da sua formação, antes da realização de cursos e antes até da decisão por sua profissão. Entretanto, os autores discutem que os cursos de formação podem contribuir para o desenvolvimento profissional, pois podem oferecer recursos subjetivos que vão favorecer a aprendizagem e desenvolvimento nesse contexto. Assim, a preparação do enfermeiro docente participante desta pesquisa inicia com o curso de bacharel e/ou a licenciatura em enfermagem.

Além disso, para atuar como docente na Escola Técnica Profissional Hilda Anna Krish, foco desta pesquisa, é necessário a graduação em enfermagem e a conclusão do curso de licenciatura plena em Enfermagem, ou bacharelado em Enfermagem com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim (DISTRITO

FEDERAL, 2016). Nesse caso, a formação do profissional participante desta pesquisa envolve uma trajetória fundamentada na formação em saúde, seguida de especialização na área pedagógica. Todavia, atuar como docente em um curso que forma o profissional para lidar com seres humanos e os cuidados com a saúde, pode envolver situações de fragilidades física, social, emocional em uma perspectiva que ultrapassa o transmitir conhecimentos técnicos, tão comum na prática tradicional de ensino<sup>3</sup>. O docente, segundo Mitjans Martínez e González Rey (2019), necessita de uma preparação que permita apoiar o discente a transitar em diferentes contextos e compreender a diversidade que é o humano, e como isso implica em sua prática profissional.

Sendo assim, refletir sobre a ação profissional do Enfermeiro docente e participante da pesquisa e, em particular sobre sua prática como avaliador do curso de Técnico de Enfermagem, demanda compreender questões que se imbricam na profissionalização e desenvolvimento profissional. Questões como: o que eles pensam? Suas formações? Seus trabalhos? Como se sentem atuando em uma formação profissional que primariamente não foram preparados para tal? Suas crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem? Seus valores? Sua visão de mundo? Assim como outros pontos que são importantes para se compreender suas ações profissionais.

Longe de compor uma perspectiva dicotômica dessa constituição profissional, mas com o fito de ser didática nesta abordagem, desenvolvo esta proposta abordando a dimensão cultural e histórica que participam da formação e do preparo de profissionais no contexto da saúde e da educação, que se desdobra no contexto da educação profissional técnica em enfermagem.

Segundo Pereira e Ramos (2006), a trajetória histórica da formação profissional de enfermagem no Brasil pode ser contada a partir da época colonial. Todavia neste estudo, o ponto de partida para análise está na década de 1920, quando foi criado um sistema brasileiro de saúde e passou a haver uma formação profissional direcionada à técnica e voltada para atender as demandas do mercado capital.

Em 1923, segundo Geovanini *et al.* (1995), houve o desenvolvimento nos processos de ensino na enfermagem brasileira. Isto porque a Escola de Enfermagem Ana Néri, no Rio de Janeiro, por iniciativa do médico sanitarista Carlos Chagas, tentando reorganizar os serviços da saúde no Brasil e, mais precisamente trabalhar no controle de epidemias, desenvolveu um projeto específico. Nele, enfermeiras norte-americanas vieram realizar uma avaliação da real

---

<sup>3</sup> Segundo Stacciarini e Esperidião (1999) e Luckesi (1994), o ensino tradicional baseia-se em uma concepção centrada no professor, detentor do conhecimento transmitido por recursos repetitivos. Essa tendência é baseada na exposição de aulas, onde há o predomínio da autoridade do professor, por uma via unilateral, onde o aluno é passivo e o conhecimento é imposto por assimilação (LUCKESI, 1994).

situação da saúde pública brasileira e como a atuação do serviço de enfermagem poderia beneficiar o Estado. Ao término das pesquisas as enfermeiras convidadas elaboraram um projeto, de âmbito nacional, para treinar pessoas selecionadas nas comunidades na prática de ações de enfermagem (FREIRE; AMORIM, 2008; GEOVANINI *et al.*, 1995).

O projeto para uma enfermagem nacional, pensado por enfermeiras norte-americanas e também pautado pela divisão do trabalho, estava centrado na ideia de expansão voltada ao modo de produção capitalista (MEDEIRO; TAVARES, 1997; FREIRE; AMORIM, 2008). Assim como na América do Norte, o hospital instalava-se também para servir ao capital. A saúde era vista como mercadoria, bem de consumo, pois negociavam-se tratamentos, e conseqüentemente, a saúde do cidadão torna-se fonte de lucro. Para Medeiro e Tavares (1997), esta foi a primeira proposta de profissionalização estatal da função de enfermagem, que desde o início esteve atrelada ao poder público, formatada ao modelo norte-americano, ao capital, sendo considerada um sucesso total pela política capitalista mundial.

Essa referência é importante para apoiar o processo de compreensão do cenário de saúde que se formaria no Brasil dali por diante. Os responsáveis por gerir a saúde no País, que antes assumiam um modelo de saúde assistencial sanitarista<sup>4</sup>, desdobraram-se em conformar um modelo biomédico hegemônico, com a finalidade de atender melhor aos interesses do capitalismo. Estes modelos foram utilizados para configurar os espaços sociais de formação em saúde de maneira dominante, onde produção e lucro também integram o currículo (FERTONANI *et al.*, 2015). Fato que representa uma trajetória não linear, relacionada à história da saúde pública do País, ao envolver desafios no contexto cultural, social e político que orientam as práticas de saúde.

Em relação ao modelo biomédico, González Rey (2015a, p. 10) considera que:

O modelo biomédico, da mesma maneira que a ciência, não compreende apenas um saber; ele é expressão de complexa trama institucional que relaciona seus avanços e formas de atuação com interesses de poder, valores e posições filosóficas que definem o funcionamento das instituições da saúde. Desse modo, no momento atual do capitalismo – conhecido por alguns como financeiro, mas que eu prefiro chamar como o momento perverso de um capitalismo corrupto, antidemocrático e autoritário – tais instituições estão estreitamente associadas ao grande capital da produção de medicamentos e de tecnologias aplicadas às práticas de atenção à saúde.

Segundo Ponte e Falleiros (2010), esse modelo biomédico é consolidado a partir da década de 1950, época em que houve a criação do Ministério da Saúde (1953), a instalação de

---

<sup>4</sup> No modelo sanitarista tem-se em vista demandas da coletividade, como a implementação de programas de saúde e campanhas, mas ainda assim, integram o saber médico e agravos específicos de saúde (FERTONANI *et al.*, 2014), o que não favorece tanto o desenvolvimento do mercado capital.



grandes hospitais concentrados no atendimento médico e inspirados em modelos americanos. Algum tempo depois, no período compreendido entre 1964 e 1984, os processos de saúde tornaram-se um bem de consumo e houve um grande investimento por parte do governo em hospitais, clínicas e faculdades particulares, no movimento pela demanda por consultas médica. Caracterizado, então, por um acelerado crescimento do setor empresarial médico (PONTE; FALLEIROS, 2010).

Segundo Albuquerque e Oliveira (2002), o modelo biomédico fundamenta-se em princípios mecanicistas e reducionista do conceito de ser humano e da natureza. A origem desse modelo remonta a Descartes, Newton e Bacon, que consideraram o mundo e a sua existência como se fosse uma máquina. A partir dessa ideia compreende-se que o mundo é constituído por um conjunto de peças. Para usá-lo é necessário desmontar suas peças e separá-las. Dessa forma, estudam os seres humanos de maneira desarticulada e fragmentada (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2002).

Todavia, a saúde não compreende apenas noções biológicas, mas envolve questões sociais, culturais, emocionais e outros fenômenos que participam da realidade como processos relacionados às doenças, ao morrer e ao sofrimento. Nesse sentido há a necessidade de que os profissionais da área da saúde sejam incentivados a integrar em sua ação conceitos humanizados na promoção de uma assistência integral ao usuário em saúde (SILVA; VIANA; PAULINO, 2011).

Nessa perspectiva, González Rey (2015a) comenta que a escolha por um tratamento em saúde envolve questões filosóficas em relação à vida e à morte do indivíduo e não somente considerações sobre os sintomas, ou da doença em curso. Reconhecer apenas um caminho para tratar questões de saúde representa a desconsideração da subjetividade humana, relacionada a “objetualização” que representa o paciente integrado ao modelo biomédico. Em suas pesquisas, o autor refere que questões subjetivas ganham força no enfrentamento de muitas doenças daqueles que não se sujeitam, ou se apagam frente ao poder médico e seu receituário. Não sendo essa uma decisão que, necessariamente, o prejudique em termos de qualidade de vida (GONZÁLEZ REY, 2015a, p. 25).

Assim, “a verdade humana nunca pode ser situada fora da pessoa que vive um processo; a única verdade frente a uma condição da existência humana” são as produções subjetivas “que se configuram no processo de viver essa experiência e que são inseparáveis de histórias e contextos atuais” (GONZÁLEZ REY, 2015a, p. 25). A partir dessa concepção, a Teoria da Subjetividade fundamenta seus pressupostos em relação às experiências do ser humano com a

saúde, assim como a ação profissional do enfermeiro docente no trabalho pedagógico, do qual participam os processos avaliativos.

Alguns autores têm criticado a utilização da saúde para servir aos princípios do modelo capitalista. Dois deles, Illich (1975) e González Rey (2015a), apontam aspectos danosos para o desenvolvimento social e individual quando a saúde é tratada como se fosse uma mercadoria.

Para Illich (1975), este modelo biomédico hegemônico de saúde coaduna com aspectos de alienação produzidos pelos indivíduos e dependência da sociedade ao ato médico. “A vida social resume-se em organizar e submeter-se a terapias médicas [...]. Reivindicar se transforma num dever político e o atestado médico, num meio poderoso de controle social” (ILLICH, 1975, p. 60).

O doente torna-se, então, alguém que se ausenta de responsabilidade com a própria doença. Além do mais, o atestado médico o exime de suas responsabilidades sociais, mantendo-o afastado das atividades cotidianas. Então, o doente assume um novo papel: portador legítimo da anormalidade. As pessoas conformam-se com esse direito que os profissionais desempenham em intervir em sua própria saúde. Esse aspecto evidencia como o modelo biomédico pode ser fortalecido quando apoiamos esta tendência ao controle intenso que a medicina, muitas vezes, impõe à sociedade, por meio da supremacia de seu conhecimento. (ILLICH, 1975). A saúde como bem de consumo é assim definida por Illich (1975, p. 63, grifos do original):

O verbo *curar* tende a ser utilizado exclusivamente em seu emprego transitivo. *Curar* não é mais compreendido com a atividade do doente e se torna cada vez mais o ato daquele que se encarrega do paciente. Quando esse terceiro surge e cobra seus serviços, *curar* passa por uma primeira transformação: muda de dom para mercadoria. Quando o terapeuta se torna escolarizado, *curar* transforma-se de um simples serviço num mister profissional. Quando o sentido transitivo domina a linguagem, o funcionário provedor de cura obtém o monopólio. O que é abundante, gratuito e de grande valor torna-se alguma coisa que, por definição, é rara, tem um custo monetário de produção e um preço de mercado. *Curar* não é mais então uma atividade, mas uma mercadoria.

Esse entendimento corrobora para um ponto de interesse na nossa discussão: compreender a relação do sistema capitalista, que obtém lucros exagerados a partir dos gastos de hospitais e das despesas de saúde inseridas na lógica do modelo biomédico. Essa lógica utiliza a ideia da medicalização do orçamento, discutida por Illich (1975), que indica que o nível de saúde se relaciona com o uso de produtos farmacêuticos. Ou seja, quanto mais medicalização houver, mais saúde é produzida. Um raciocínio que impõe o uso intenso de medicamentos contribuindo para conseqüente enriquecimento das indústrias farmacêuticas (ILLICH, 1975). Essa lógica é explicação fácil para financiar, com dinheiro público e aval dos governantes,

projetos ostentosos e de cunho específico, como a construção de grandes hospitais em padrões de hotelaria em centros comerciais, ao invés de associar este investimento às necessidades de saúde da população.

A medicalização do orçamento, neste sentido, privilegia uma medicina centrada no saber médico e não nas necessidades de saúde da população. Os altos investimentos em construções e centros comerciais poderiam ser revertidos para o acompanhamento da saúde da população. Tudo isso é mascarado por uma justificativa ilusória de que esses grandes investimentos são realizados em prol do cuidado da população.

O paciente começa a entender que o cuidado da sua saúde dependerá somente de cuidados médicos, e acaba por não desenvolver cuidados com o seu corpo. Assim, o maior prejuízo que o modelo biomédico pode trazer à tona é a dependência da população aos cuidados médicos (ILLICH, 1975).

Assim, as pessoas assumem que o modelo biomédico contribui para consolidar junto ao paciente leigo o mito do comprometimento médico em uma perspectiva dicotômica de luta entre vida e morte; saúde e doença; bem-estar e sofrimento. O que evidencia o profissional da saúde como sendo sacerdote, mágico ou operário de um sistema político (ILLICH, 1975).

Embora Ivan Illich (1975), em muitas situações, trate a temática a partir de uma abordagem determinista (ILLICH, 1975), algo que está em descompasso com a base teórica assumida nesta pesquisa, ressalta-se o entendimento de que o mercado capital tem utilizado recorrentemente o campo da saúde como uma mercadoria e centralizado no aspecto patológico da doença.

Nesse contexto, revisitando o texto de Tonelli (1998) foi possível compreender que, entre a evidência empírica e a ação clínica, existem processos subjetivos que emergem da relação profissional saúde-paciente, e se constituem como essenciais para a melhoria da prática médica.

Para González Rey (2015a), a ciência buscou prever e monitorar processos humanos com o intuito de legitimar ações humanas como produções científicas e, assim, transformá-las em verdades presumidas. Segundo o autor, o modelo biomédico está ancorado nos princípios norteadores do positivismo, a base teórica que fundamentou as práticas da medicina preterindo as distinções existentes nos processos culturais e individuais. A prevalência hegemônica do positivismo no contexto das ciências favoreceu o processo de naturalização do corpo, em que a patologia foi tratada como um aspecto externo ao contexto cultural e processos de

subjetivação do indivíduo envolvidos. Existe, portanto, uma propensão de ambientar um saber que é histórico e cultural, e consequentemente relativo, mas que insiste em encontrar explicações universais, e assim confere uma necessidade permanente de acompanhar transformações e gerar novas formas de inteligibilidade para amparar os processos de saúde-doença (GONZÁLEZ REY, 2015a).

González Rey, mesmo reconhecendo os inegáveis e importantes avanços da medicina moderna e sua importância para humanidade, procura adentrar os problemas, contradições e possíveis desafios que a prática da saúde atrelada ao consumo e ao lucro do capital, podem gerar ao modo como a pessoa, individualmente, e os grupos sociais, vivenciam a experiência do adoecimento. Nesse raciocínio, entendemos que os cursos de formação em saúde podem estar associados à produção de uma mão de obra voltada para atender aos interesses do mercado. As práticas de saúde no modelo biomédico

[...] afetam e são afetadas pelos processos dominantes das subjetividades sociais e individuais no mundo atual. Nessa perspectiva, cultura, subjetividade e instituições são processos inseparáveis, na medida em que a cultura e as instituições são consideradas como produções subjetivas que encontram suas formas de objetivação nos sistemas naturalizados que cada nova geração enfrenta como o “mundo real” e que, no curso de suas práticas e de suas histórias, será modificado por novos mundos, simbolicamente engendrados com as novas ferramentas culturais que cada geração irá produzir no curso de sua história. Esses novos mundos aparecem como realidades constituídas por práticas de origem cultural, naturalizadas como “reais” a partir das novas formas de subjetivação que elas implicam (GONZÁLEZ REY, 2015a, p. 10).

Assim, no campo da saúde, pensado a partir de uma visão de mundo em que o lucro é sempre priorizado, as ações que atendam aos interesses do mercado vão se constituindo como naturais e hegemônicas em seus programas pedagógicos. Com isso, o modelo biomédico está atrelado ao que González Rey (2015a, p. 28) denomina como consórcio “capital da indústria farmacêutica-ciência positivista-modelo biomédico”. A forma de produzir um saber, conforme as noções positivistas, relaciona-se com um dos aspectos mais evidentes do capitalismo: a elaboração de recursos cada vez mais onerosos e requintados para diversas finalidades humanas, e a tendência descontrolada ao consumo, sendo essas práticas indissociáveis à configuração de produções científicas e à subjetividade social de nossos tempos (GONZÁLEZ REY, 2015a).

González Rey alerta que na perspectiva do modelo biomédico, a subjetividade não é considerada. Visto que, refletir sobre a saúde como um processo subjetivo compreende reconhecer sua complexidade, assim como compreender a produção dos indivíduos na sua vivência de saúde e doença. Esse fato explica porque as produções subjetivas, muitas vezes,

não são valorizadas nas formações profissionais de saúde, e dispõem uma prática de saúde também distante da consideração de processos subjetivos no cuidado à saúde (GONZÁLEZ REY, 2015a; MORI, 2014). Pois, compreender como o contexto histórico-social das relações e condições de saúde se produzem, demanda um engajamento mais complexo e trabalhoso nas formações profissionais de saúde. Esse processo não é interessante para o mercado das indústrias farmacêuticas já que essa compreensão amplificada do processo saúde-doença, a partir de sua complexidade, não contribui para o sistema capitalista, não gera lucros e não promove o comércio da indústria farmacêutica.

Até aqui evidencia-se que o modelo biomédico é operante em conformidade com interesses comerciais, industriais e políticos. Interesses que passam pelas indústrias farmacêuticas, percorrem os corredores das clínicas e hospitais, adentram os consultórios e que, por décadas têm sido hegemônicos nos cursos de formação em saúde.

Entretanto, o sistema capitalista integra não só a assistência à saúde, mas também ao modo de organizar os processos de ensino-aprendizagem na área da saúde. Segundo Ito (2006), o modelo biomédico adotado para formação do enfermeiro bacharel atende às demandas do mercado de trabalho, mas não às demandas necessárias para a docência. Em alguns casos, os cursos de formação inicial, continuada ou de especialização, podem favorecer a discussão dessa problemática como a pouca reflexão, distanciamento dos serviços de saúde, dissociação teórica e prática, tecnicismo e ênfase na fragmentação do conhecimento. Assim, os processos de aprendizagem se tornam cada vez menos interdisciplinares em função dessa maneira hegemônica de refinamento cartesiano de um saber cada vez mais especializado. Isso contribui para a formação de profissionais que desenvolvem sobre sua ação profissional a visão especializada e menos compreensiva da complexidade da constituição humana e sua ação profissional docente (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; 2019).

Nesse campo tão fértil, o modelo biomédico, assumido por muitos docentes na área da enfermagem, não é capaz de alcançar a sua complexidade e nem explicar de modo inteligível os seus processos porque não está no discurso, não está no currículo e nem na letra da lei. Em outras palavras, a produção subjetiva constitui a relação do docente-discente e, ao mesmo tempo, de maneira recursiva, é constituída por ela (GONZÁLEZ REY, 2015a; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Apesar das preocupações com o conhecimento técnico, esse espaço favorece a emergência de processos subjetivos que participam da constituição profissional em saúde. Assim, a subjetividade participa tanto da relação do professor com o estudante, quanto na ação

profissional durante o processo de avaliação, transcendendo os cenários teóricos e práticos de ensino-aprendizagem da Enfermagem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Além do modelo biomédico integrar ao campo da assistência à saúde, há outra tendência do sistema capitalista relacionada a área educacional: o modo como o modelo meritocrático tem participado do cotidiano das escolas de modo geral. Soares e Backzinski (2018) discutem que idealmente, como o próprio nome sugere a meritocracia se organiza em uma relação entre mérito poder, situação em que o estudante seria premiado segundo suas qualificações. Entretanto, este modelo integrado aos ideais do sistema capitalista remete a ordem de uma classe dominante que controla a classe inferior. E a avaliação nesse contexto, por meio da nota, se constitui como um recurso essencial para hierarquizar, segregar e fundamentar desigualdades sociais, tornando a escola como uma ferramenta do capitalismo. Uma realidade que tem permeado a formação dos enfermeiros docente e técnicos de enfermagem.

Aprofundando no contexto cultural dessa questão, apresento a definição de meritocracia como um “conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um”, o que implica o “reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (BARBOSA, 2003, p. 22). Nesse modelo educativo, ao considerar o mérito como um requisito para o sucesso (WIEDERKEH, 2015), a nota ocupa um lugar central nessa proposição, uma vez que se empenha em classificar e hierarquizar os estudantes segundo seu esforço, favorecendo assim as desigualdades sociais. Pois, segundo Barbosa (2003), o objetivo de uma ação meritocrática é promover a hierarquização do desempenho.

Desse modo, a avaliação se constitui como modo de incluir ou excluir o estudante no contexto educacional. No momento em que ela é utilizada apenas classificar o indivíduo, “a nota” ocupa um posicionamento de realce neste processo (VILLAS BOAS, 2013). Nesse caso, segundo Luckesi (2018), o processo avaliativo se distancia do processo ensino-aprendizagem em que, ao invés de propor investigar a realidade e reorganizar, a partir das informações levantadas, o docente se propõe a “dar notas”, aprovar ou reprovar o estudante, representando um desvio do ato de avaliar.

Talvez, o próprio docente, ao se deparar com uma proposta diferenciada a respeito do processo de ensino-aprendizagem com vistas a compreender as ações humanas em sua complexidade, se questione sobre a sua capacidade como avaliador: E se a avaliação não considerar somente a técnica? Estaria eu preparado para avaliar? Tardif (2014) pondera que “no que se refere ao aspecto ontológico, as técnicas de trabalho são confrontadas com a questão da

contingência, da complexidade, da singularidade e da axiologia, justamente por ser seu objeto um sujeito, um ser humano, situações humanas. [...]” (TARDIF, 2014, p. 136). Ou seja, o autor ressalta a importância de o docente considerar não somente a técnica ou procedimentos que envolvam uma assistência em saúde, mas a singularidade e complexidade da realidade vivenciada na relação discente-docente para a constituição de seus recursos pedagógicos.

Dessa maneira, a trajetória da formação do profissional de saúde atrelada ao modelo político-econômico-social vigente no País não ocorreu de forma linear. Ao contrário, tem encontrado desafios conjunturais em cada momento histórico da sociedade neste País com tantas diferenças culturais, desigualdades sociais e dimensões continentais, aliados ao modelo biomédico e ao modelo meritocrático.

Além disso, Veiga e Viana (2010) discutem que refletir sobre a formação do docente implica em considerar legislações de natureza educacional materializadas na reforma da LDB em 1996, que são direcionadas por sistemas financeiros internacionais orientados pelo Banco Mundial. Políticas educacionais que se organizam por interesses mercantis dominante, e assim, se fundamentam na ordem hegemônica do mercado capital, orientando a formação do professor à concepção de mercado. De modo que, muitos cursos se desenvolvem de maneira aligeirada, comprometendo a qualidade do preparo docente em sua ação profissional (VEIGA; VIANA, 2010).

Entendo que os indivíduos que participam do contexto escolar precisam se atualizar e atender as demandas inovadoras da sociedade moderna, mas assim como Veiga e Viana (2010) discutem, a nossa ideia de preparo do docente não condiz com a submissão à lógica de mercado. A formação do docente pode se orientar para a formação de estudantes relacionada ao compromisso social de sua ação profissional, que em meio a práticas criativas e inovadoras podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem que responda aos desafios da sociedade moderna.

Partindo dessa lógica, entendo que a formação do enfermeiro docente, ou talvez seja melhor dizer, a não formação do enfermeiro docente, o coloca em uma posição delicada. Pois, como vimos, as produções subjetivas acompanham o fazer pedagógico e, muitas vezes, elas não são consideradas para atuação como profissional. Portanto, considero importante problematizar essa questão, uma vez que no desenvolvimento do processo avaliativo pelo enfermeiro docente produções subjetivas estão imbricadas a partir da relação docente-discente, como parte do trabalho pedagógico desse profissional.

Assim, segundo González Rey (2014a) e Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser (2019), avaliar não se constitui um ato, um olhar de mensurar, julgar, qualificar e definir o outro, mas representa também o momento, o refletir sobre si, sobre sua ação docente, sobre como constitui-se no seu passado de estudante e como se constitui a cada dia como pessoa, como enfermeiro, como professor, como especialista, como profissional, etc. Avaliar considera aspectos para além da técnica, e esse processo coloca o docente diante das suas próprias fragilidades (GONZÁLEZ REY, 2014a; MADEIRA-COELHO, VAZ; KAISER, 2019).

Discutir a qualidade da formação do enfermeiro docente também implica em discutir a formação de profissionais técnicos em enfermagem. Nesse sentido, autores como Varella (2006), Barbosa *et al.* (2011) e Corrêa e Sordi (2018) afirmam que o curso de Técnico de Enfermagem tem perpassado por um incremento quanto a atenção em saúde como mercado de trabalho. Talvez isso seja ocasionado pela crescente demanda por estes cursos nos últimos anos, tanto no grau superior como no técnico. O que contribui para o aumento e disponibilização de mão de obra e, por consequência, baixa salarial. É a menos valia da ação profissional da enfermagem como extensão na busca por lucros de um sistema capitalista. Aumento na oferta de mão de obra e baixa salarial propiciam aos grandes empresários do setor hospitalar menor investimento na contratação de recursos humanos da área, correspondendo aos anseios do mercado capitalista.

Considerando a complexidade que envolve os cuidados com saúde e sua relação com as necessidades cada vez mais urgentes de mercado de acumular lucros, o processo avaliativo ganha maior relevância. Repensar a atuação do educador na formação do aluno, considerando aspectos subjetivos imbricados nessa relação, talvez seja um ponto crucial para favorecer que o estudante tenha uma aprendizagem significativa, real e em consonância com princípios orientadores do SUS, já discutidos neste trabalho. Princípios esses, que demandam compreender o paradigma de cisão entre teoria/prática, assunto que virá a ser detalhado nos próximos tópicos. Ao se trabalhar somente a prática, o indivíduo torna-se instrumentalista, ao articular teoria e prática o indivíduo procura exercer a práxis, isso é, a prática reflexiva.

A grande dificuldade para a superação desse paradigma, a dicotomia entre teoria e prática, está possivelmente na ausência da subjetividade como marco conceitual destas propostas pedagógicas. Madeira-Coelho (2019), Rossato e Assunção (2019) também comentam sobre a expressão “na prática a teoria é outra”. Esse dizer pode ser fundamentado quando a teoria é assumida de forma linear, sem a implicação pessoal daqueles sujeitos que participam do processo de formação e sem a viabilização de produções simbólicas emocionais. Daí a



importância de reconhecer nos estudos da Teoria da Subjetividade a articulação em unidade dos pares tradicionalmente dicotômicos, como: interno/externo, individual/social, teoria e prática, e sua contribuição em processos que visem a integralidade do ser humano (MADEIRA-COELHO, 2019; ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019).

González Rey (2015a) cita a dicotomia entre objetividade e subjetividade como uma expressão da divisão artificial das ciências imposta pelo positivismo, levando à fragmentação da própria ciência e da saúde como campo da atuação. Nesse contexto os cursos de formação orientam-se por diversas especialidades e atenção exagerada a técnicas onde a subjetividade, em muitos momentos é excluída, e o trabalho pedagógico prepara e qualifica a mão de obra cada vez mais refinada e eficiente na perspectiva da produtividade, para atender aos interesses do mercado capital. Em consonância com a Teoria da Subjetividade podemos promover contribuições para a produção de conhecimentos que impliquem diversas áreas do saber frente a um fenômeno complexo, como é o estudo de saúde e doença sob o eixo da transdisciplinaridade.

Assim, compreendemos como o sistema capitalista se integra à formação e ação dos profissionais em saúde, por meio do modelo biomédico; assim como esse se relaciona com a formação e ação dos profissionais em educação, representada pelo modelo meritocrático. Ainda discutimos como a trajetória profissional do enfermeiro docente se integra à desafios e situações conjunturais que envolvem o meio cultural, social e político. Conjuntura que favorece a este profissional uma visão de saúde como mercadoria, em uma assistência de enfermagem centrada em aspectos patológicos, biológicos e técnicos; assim como, contribui para uma visão competitiva e hierarquizada do processo de ensino-aprendizagem ao estudante, que se relaciona aos processos avaliativos que possam ser desenvolvidos nessa perspectiva. Concepções que desconsideram a complexidade do ser humano e suas produções subjetivas, no modo como o enfermeiro docente pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem ao estudante.

A partir dessa contextualização sobre a formação do enfermeiro docente e seu contexto histórico-cultural integrado ao sistema capitalista, seguirei discutindo sobre o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico na integração ensino-serviço em saúde e relação da unidade teoria-prática. Proposta que avança para as discussões sobre processo avaliativos, fundada na Teoria da Subjetividade.

### 2.3 O trabalho do enfermeiro docente na perspectiva da unidade teoria-prática

Compreender o processo da constituição docente a partir de formação para a docência, e como se organiza o docente em sua ação profissional, pode configurar-se em um desafio para educação na saúde. Assim, pretendo considerar nessa discussão as relações interpessoais e como os enfermeiros docentes engendram o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, especialmente no que se refere aos processos avaliativos. Nesse caso, o foco desta discussão se volta não para o instrumento de avaliação em si, mas para os processos subjetivos gerados no contexto da relação docente-discente.

O trabalho pedagógico de planejamento não envolve apenas a tríade objetivo-conteúdo-estratégias pedagógicas. Seguindo uma lógica positivista de causa-efeito, poderíamos pensar que o uso desse planejamento já seria o suficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Porém, estudos têm mostrado a limitação deste modelo (MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019; TACCA, 2014).

A partir da compreensão da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, esse não pode ser reduzido apenas às questões de objetivos, conteúdos e planejamento pedagógico, como recorrentemente acontece nas ações pedagógicas orientadas pelas teorias inspiradas em uma perspectiva positivista.

Isso porque, ao realizar um planejamento pedagógico, é preciso compreender que há questões relativas aos processos subjetivos que integram a aprendizagem (TACCA, 2014). Questões essas que consideramos imprevistas diante da dinâmica e da versatilidade das produções simbólico-emocionais que se estabelecem de modo singular na relação docente-discente. Assim, assumo que a expressão “questões imprevistas”, no contexto deste trabalho de pesquisa refere-se às produções subjetivas das pessoas que estão se relacionando no processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, se constituem como imponderáveis e não previsíveis (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Dessa forma, apesar de o docente se organizar previamente e planejar seus objetivos, conteúdo e estratégias pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem pode seguir por um caminho diverso. Nesse caso, o processo ensino-aprendizagem constitui-se nas relações que se estabelecem nas vivências dos estudantes (TACCA, 2014).

Assim, são formuladas as seguintes indagações: como o enfermeiro docente organiza seu trabalho pedagógico e, mais especificamente, como coordena os processos avaliativos nas Atividades Práticas Supervisionadas?

Para aprofundar as discussões suscitadas pelas questões apresentadas no parágrafo anterior, analiso o conceito de Atividades Práticas Supervisionadas utilizado pela Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS), conforme a Portaria nº. 216, de 25 de agosto de 2015. Segundo esse documento, as Atividades Práticas Supervisionadas favorecem “aos estudantes uma vivência prática e/ou observacional do seu aprendizado, devendo ser previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2015).

De acordo com a citação, o enfermeiro docente que atua no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas é corresponsável pela organização da dinâmica em que o estudante vivencia a integração ensino-serviço. Essa vivência prática é *sui generis* e pode favorecer o aprendizado do discente, pois pode se constituir como um *locus* privilegiado para inserção do estudante no espaço-tempo de atuação profissional (FRANCO; MILÃO, 2020). A partir dessa perspectiva, considero que esta vivência prática se constitui como um momento único para a aprendizagem do estudante.

O trabalho de Lazzari *et al.* (2019) analisou as concepções dos docentes sobre a relação teoria-prática na área da enfermagem. O levantamento foi realizado por meio de um método descritivo analítico, qualitativo, com a participação de 18 professores de duas universidades. O resultado da análise indicou: a existência de uma relação conflituosa no entendimento dos docentes sobre a unidade teoria-prática; a existência de uma valorização do domínio teórico pelos participantes, apenas quando o assunto se relacionava às áreas que consideravam como sendo de maior complexidade assistencial em saúde; foram prevalentes nas relações enfermeiro assistencial-enfermeiro docente<sup>5</sup> a desvinculação entre teoria e prática (LAZZARI *et al.*, 2019). Essa análise oferece fundamentação para o que já vivenciei na minha prática como enfermeira assistencial: um distanciamento teórico do exercício profissional da assistência.

Neste estudo, articulo minha compreensão sobre o processo de constituição do enfermeiro docente como processo subversivo, contraditório, complexo e imprevisível (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). Pois, as contradições integram as expressões simbólico-emocionais assumidas pelo indivíduo ao produzir novas zonas de inteligibilidade em relação a sua profissionalização.

---

<sup>5</sup> Sobre os conceitos de enfermeiro docente e enfermeiro assistencial, Origa e Costa (2020, p. 2) definem: “O enfermeiro assistencial tem como função treinar, capacitar, educar a sua equipe de trabalho e usuários dos serviços de saúde; enquanto o enfermeiro licenciado é responsável pela formação de seus alunos [...], podendo exercer atribuições assistenciais”.

Já Schneider (2000, p.52) elaborou um conceito específico em sua dissertação. Segundo a autora, enfermeiro assistencial “é o profissional munido de habilidade prática embasada na vivência diária da enfermagem, que constrói sua própria forma de cuidar, de acordo com as necessidades do cliente”. Já enfermeiro docente é aquele que “tem como função ensinar, orientar e trocar conhecimentos técnicos e científicos, especialmente com estudantes de enfermagem, com o objetivo de prepará-las para que exerçam a assistência de forma integral”.

Lazzari *et al.* (2019, p. 23) citam que “são muitas as polarizações ou dicotomias que têm sustentado a história profissional da enfermagem e igualmente, a história da docência na enfermagem”. Esses conflitos emergem tanto a partir da orientação teórica assumida por docentes universitários, quanto pelos modelos assistenciais hospitalares que são assumidos, acriticamente, pelos profissionais da saúde. Em ambos os casos, é recorrente uma tentativa de supervalorização das habilidades técnicas, compreendidas como um aspecto que realça a capacidade profissional do enfermeiro em sua ação profissional (LAZZARI *et al.*, 2019).

Os autores ainda descreveram que esse afastamento do enfermeiro docente, considerado teórico e à parte da realidade profissional, do enfermeiro assistencial como responsável pelo contexto prático e assistencial, consolidam a compreensão de conhecimentos distintos. “Um ensinado na academia, teórico e distante do fazer real; e outro, do mundo do trabalho, composto pelo cotidiano profissional, não idealizado [...]” (LAZZARI *et al.*, 2019, p. 3).

Por sua vez, Franco e Milão (2020) estudaram como se constitui a integração ensino-serviço<sup>6</sup> na formação de técnicos de enfermagem. Para tanto, realizaram uma pesquisa qualitativa com 34 pessoas, entre elas estudantes, gestores, docentes e profissionais da saúde. O resultado da análise indicou que o enfermeiro docente se considera como um elo entre o ensino e o serviço na formação técnica de enfermagem, o que pode indicar a utilização de uma visão dicotômica do par dialético ensino-serviço, em que se faz necessária a figura de um agente vinculador das ações (ensinar e servir) que se desenvolvem separadamente. Sendo assim, o artigo ressalta a prevalência de uma visão de educação profissional que privilegia uma abordagem divorciada entre teoria e prática, em que a prática vivenciada é desconectada da produção do conhecimento teórico (FRANCO; MILÃO, 2020). Este estudo ainda comenta que a ação profissional do enfermeiro docente e o ensino são desvalorizados em relação ao trabalho do enfermeiro-assistencial. E que, a relação enfermeiro docente e enfermeiro assistencial no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, pode favorecer a prevalência de um entendimento que possibilita o distanciamento entre os constituintes da unidade ensino-serviço (FRANCO; MILÃO, 2020).

Ambos os estudos ressaltam a dicotomia entre teoria e prática. Lazzari *et al.* (2019) consideram dicotomia a partir da visão da formação do enfermeiro docente e sua ação

---

<sup>6</sup> A integração ensino-serviço compreende um trabalho em conjunto, pactuado e integrado entre discentes e docentes dos cursos de formação na área da saúde, “com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores, visando à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 357).

profissional. Já Franco e Milão (2020) destacam esse distanciamento a partir da integração ensino-serviço no curso de formação técnico profissional em enfermagem.

Em consonância com a menor valia da docência citada por Franco e Milão (2020), Madeira-Coelho (2012) discute sobre a realidade desalentadora dos cursos de licenciatura, marcada pela desvalorização profissional. Nesse contexto, o profissional docente deixa de constituir-se a partir da relação entre ação e reflexão, como promotora da ação ensino-pesquisa, e então, se desdobra na supremacia do saber fazer (MADEIRA-COELHO, 2012).

A valorização exagerada da prática acaba por corroborar com o entendimento, presente no ambiente da escola, de que existe uma relação dicotômica entre teoria e prática. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019; MORI; GONZÁLEZ REY, 2012; TORRES, 2020; VEIGA, 2009). Sobre esse assunto, Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser (2019) referem-se à dicotomia teoria e prática a partir de um ensino fragmentado, baseado no tecnicismo, planejamentos e aspectos padronizantes. Para as autoras, no contexto da prática pedagógica, a aceitação acrítica dessa dicotomia desmerece o protagonismo das pessoas e as relações que participam do processo de ensino-aprendizagem. E ainda que o ambiente educacional se constitua com uma abordagem teórica menos tradicional, pode haver conflitos entre normas regulamentadoras e práticas pedagógicas implicadas ao processo de ensino-aprendizagem (MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019). Como exemplo, citam:

[...] a) a organização do trabalho pedagógico mantém-se por meio do mero decalque de práticas reprodutivas cristalizadas; b) os aspectos relacionais da aprendizagem são desconsiderados, e se assume perspectiva unidirecional de ensino; c) a avaliação permanece assumindo dinâmica quantificadora e excludente (MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019, p. 71).

Resende (2014) também comenta que apesar da ênfase histórica na tentativa de se assumir a unidade teoria-prática, ainda existem muitos impasses nas matrizes pedagógicas dos cursos de formação inicial e continuada, que fomentam a fragmentação do par dialético teoria-prática. Sobre esse assunto podem ser destacados três enganos. O primeiro diz sobre a formação dos profissionais pautados pela frequência, currículos compartimentalizados, e disciplinas padronizadas. O segundo refere-se à relação entre a teoria e a prática como momentos estagnados e afastados de uma visão integral dessa relação. E o terceiro indica os aspectos da consciência que não serão abordados neste trabalho, mas que nos parece importante citar:

[...] ao nível de consciência com que nos relacionamos e realizamos as inferências na realidade. Essa capacidade ocorrerá se os pontos de conexão fizerem parte do cotidiano no educativo dos sujeitos – que ensinam e ao mesmo aprendem [...] (RESENDE, 2014, p. 20).

O primeiro equívoco apresentado por Resende (2014) já foi discutido no tópico “A constituição do enfermeiro docente na perspectiva de sua ação profissional”. O segundo equívoco será abordado adiante, considerando a compreensão da relação teoria-prática que integra a produção subjetiva do indivíduo. Na sequência, discutirei sobre o terceiro equívoco, que implica o comprometimento do indivíduo e sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Essas duas abordagens serão importantes para ampliar a possibilidade de gerar novas zonas de sentidos e inteligibilidades sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas.

O par dialético teoria-prática ganha força à medida que o cotidiano é incluído nos processos do indivíduo e seu contexto histórico. Segundo Veiga (2009) e Resende (2014, p. 21) esse processo não pode ser desconectado, é como “uma malha mal tecida, surgirão buracos que prejudicarão toda consistência do todo”. Nesta relação uma não domina a outra, mas se estabelece uma relação mútua, da mesma forma que não se ocupa em considerar a prática, desintegrada da teoria, que acompanha todo o processo de formação (RESENDE, 2014; VEIGA, 2009). Sem querer desmerecer o planejamento pedagógico e assim, reconhecendo sua importância, o docente pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem como um processo e não como uma organização prévia.

Assim, torna-se importante ressaltar a compreensão de uma integração entre inovação e investigação no processo de ensino-aprendizagem, em que ambas podem ser intencionalmente organizadas pelo docente. Ao passo que a investigação se constitui como um processo impulsionador da inovação e envolve condições de envolvimento e protagonismo dos participantes do processo (VEIGA, 2009).

Tacca (2014) ainda discute que as estratégias pedagógicas não se constituem como uma dimensão extrínseca ao conhecimento do discente. Em contraposição, ela remete para a relação social, em uma condição de aprendizagem, assim como discute Veiga (2009). Para as autoras, somente a relação social nos confere a possibilidade de acompanhar o pensamento do outro. A partir dessa perspectiva, o trabalho pedagógico se orienta para o ser humano e não para o conteúdo, pois “os conteúdos deveriam ser o meio, não o fim da aprendizagem” (TACCA, 2014, p. 49).

Dentre as dimensões do planejamento pedagógico discutido inicialmente, a estratégia pedagógica constitui-se como um processo em que o docente e discente se relacionam em harmonia. Somente quando esse recurso for utilizado como processo emocional e motivacional é que pode mobilizar o discente, pois toda a dimensão contemplativa se mobiliza a partir da motivação (TACCA, 2014). O docente, então, pode promover uma relação com o discente na

busca de envolver aspectos subjetivos do discente que assim, o mobilize no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caso, discutir sobre a unidade teoria-prática no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas remete ao conceito de aprendizagem, pois esta integração se vincula à finalidade do docente favorecer o processo de ensino-aprendizagem ao estudante que participa das Atividades Práticas Supervisionadas. Mitjás Martínez e González Rey (2019) descrevem nesse sentido sobre a personalização do conhecimento. Esse conceito pressupõe uma aprendizagem baseada nos pressupostos de González Rey, em que os indivíduos que dela participam se implicam subjetivamente, pois não há a emergência do sujeito se houver alienação. Nesse caso, os atores se envolvem ativamente como agentes ou sujeitos do processo e, assim, configuram a personalização do conhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

A personalização do conhecimento é fundamental para o seu uso em realidades diferenciadas daquelas em que foi gerado, e por isso, é importante considerar a aprendizagem como um aspecto subjetivo (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). Nesse caso, quando há a personalização do conhecimento no campo teórico do ensino, o discente também poderá utilizá-lo no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, por exemplo, favorecendo assim, a unidade teoria-prática. Assim, os processos teóricos e práticos não se organizariam de forma dissociada e fragmentada, mas integrada aos espaços de desenvolvimento das ações de ensino-serviço.

Para que a relação docente e discente seja mais próxima e aspectos subjetivos sejam considerados como processo de personalização da informação, Resende (2014) e Veiga (2009), recomendam que o docente reconheça o estudante, sua realidade, seus anseios e valores, entre outros.

Para Tacca (2014), é inconcebível pensar em um processo de ensino aprendizagem, se não for a partir da relação. Ainda “ensinar, assim, significa mais do que transmitir conteúdos: implica atuar procurando atingir a estrutura motivacional do aluno que se encontra unida aos processos do pensamento” (TACCA, 2014, p. 50).

Inspirada na proposta da relação integrada ao processo de ensino-aprendizagem entre docente-discente, considero importante abordar a concepção proposta por Vygotsky (TACCA, 2004) na relação aprendizagem-desenvolvimento. A congruência entre esses dois conceitos avança na concepção vygotskyniana, em relação as elaborações anteriores. Para a compreensão dessas elaborações anteriores em questão cito, baseada em Tacca (2014, p. 111), três concepções entre aprendizagem e desenvolvimento: a primeira se baseia em que o

desenvolvimento se posiciona de modo independente dos processos de aprendizagem; a segunda considera uma identidade entre as duas concepções, em que o avanço em uma das concepções implica no avanço da outra, envolvendo a ideia “acumulação de respostas e comportamentos”; já a terceira compreensão, seria uma interpretação intermediária entre ambas, em que há um independência, mas que o desenvolvimento se organiza de um modo amplo e que envolve os processo de aprendizagem, em que um que pode favorecer, ou não, a coincidência entre os processos, segundo elaborações de Vygotsky<sup>7</sup>.

Com a finalidade de superar os entendimentos citados acima, Vygotsky elabora uma nova concepção: a zona de desenvolvimento proximal. Conceito identificado neste estudo como zona de desenvolvimento iminente<sup>8</sup>. Este conceito se organiza em dois níveis de desenvolvimento: o real, que são aquelas séries de desenvolvimento já finalizadas, e o potencial, que podem ser conquistados em um meio a colaboração de indivíduos mais experientes (TACCA, 2014).

Esse conceito, ainda segundo a autora, tem sido amplamente difundido e discutido no contexto educacional. Todavia, essa compreensão tende a centralizar no antagonismo, no limite do discente e não orientada para as possibilidades e o potencial da ação pedagógica fundamentada no desenvolvimento e organização de um trabalho pedagógico além daquele já avançado. Em contraposição, o valor desse conceito para estudo se orienta para as vivências e trocas que um professor e um estudante podem construir a partir de uma relação. Assim:

Se promover o desenvolvimento significa vivenciar momentos de aprendizagem, e se para isso é necessário reconhecer o que já está consolidado e trabalhar no passo seguinte, infere-se que esse trabalho só pode ser feito em um contexto cujos sujeitos envolvidos estejam abertos para entrar na relação, significando perceberem-se em suas diferenças e identidades nas suas respectivas posições [...] (TACCA, 2014, p. 112).

No caso do enfermeiro docente que atua no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, ele pode desenvolver seu trabalho pedagógico considerando as relações que envolvem esse campo, entre eles o discente, os profissionais de saúde e o cenário de saúde relacionado à formação profissional. E sim, planejar! Mas sempre estar aberto para o inesperado, buscando favorecer o envolvimento de seus discentes à unidade teoria-prática,

---

<sup>7</sup> Grafia utilizada conforme Tacca (2004; 2014).

<sup>8</sup> De acordo com Prestes (2010) as traduções iniciais para o português seguiram a tradução americana: Zona de Desenvolvimento Proximal. Entretanto essa tradução não expressa o essencial desse conceito, que está “intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa”. Nesse caso não há garantia de que o desenvolvimento ocorra após uma instrução, mas em sua relação com a “ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”. Assim a autora sugere o termo: zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2010, p.168). Sendo este o termo utilizado no desenvolvimento deste trabalho.



promover uma relação de sintonia, motivadora da constituição profissional. Dessa forma é possível estabelecer a unidade entre teoria e prática, a partir do envolvimento subjetivo daqueles implicados no processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra é essencial implicar o diálogo no caráter pedagógico.

Assim, o par dialético aprender-ensinar vincula-se na interação entre pessoas, que envolve, além de recursos tecnológicos, emoções, valores e, portanto, precisa ser desenvolvida como comunicação colaborativa daqueles que participam do processo. Esse é um processo de construção de sentidos subjetivos que vai sendo articulado na dinâmica das relações com o outro coletivo, com a história pessoal e experiências já vivenciadas, pelas reconfigurações de conhecimentos, discussões de ideias e processos relativos a essa diversidade do aprender (MADEIRA-COELHO, 2012).

O estabelecimento do diálogo constitui-se como central na relação de aprendizagem, onde os indivíduos que participam desenvolvem permutas e negociações de diferentes compreensões acerca do saber, o que favorece o papel ativo e extremamente reflexivo, emocional e criativo do docente, e discente (TACCA, 2014; TUNES; BARTHOLO, 2004). Nesse sentido, o docente não se constitui como um transmissor de conhecimento, mas um favorecedor da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2014a).

Para González Rey (2014a) os aspectos dialógicos são interessantes não só para o ambiente da sala de aula, mas também para os processos avaliativos. A avaliação não pode se desenvolver de uma forma distante, sem uma aproximação relacional, despersonalizada. Ela tem que favorecer uma crítica, uma reflexão e até percepção de questões ainda não configuradas. A avaliação a partir da compreensão de González Rey (1995) integra um sistema individualizado, interativo e processual, em que a dinâmica da comunicação possa favorecer um ambiente motivacional a partir da relação discente-docente.

A avaliação como parte do trabalho pedagógico insere-se naquela relação harmoniosa que o enfermeiro docente pode estabelecer com o discente, a ponto de favorecer reflexão e crítica a partir da integração ensino-serviço. Avaliação não compreende apenas um processo externo separado do trabalho pedagógico do enfermeiro, mas dele participa, sendo ainda uma oportunidade para estabelecimento de vínculos a fim de incentivar, promover e contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Como vimos, os artigos de Franco e Milão (2020) e Lazzari *et al.* (2019) trazem, além da dissociação entre a teoria e a prática, questões relacionais importantes como o tratamento diferenciado dos profissionais, em grau de importância e consideração profissional. Esta é em parte, a realidade da ação profissional do enfermeiro docente no desenvolvimento de seu

trabalho pedagógico, contextualizada a integração ensino-serviço, que compõe as Atividades Práticas Supervisionadas, nas quais os processos avaliativos também estão relacionados.

Essas questões ressaltam a importância de compreender as relações estabelecidas neste contexto a partir da Teoria da Subjetividade, e como configura-se em um movimento contínuo, que transpassa todas as relações do ser humano. Todavia, mais particularmente, a relação professor-estudante ganha destaque neste jogo, pela proximidade especial e reciprocidade que a circunstância favorece.

Finalizo esse tópico citando Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser (2019, p. 86), que argumentam sobre a importância da relação dialógica na relação docente-discente. Assim abordam que:

[...] a compreensão que uma relação dialógica não é apenas uma relação em que há um diálogo, mas a relação que apresenta uma abertura humana para o encontro e que possibilita uma produção subjetiva que desenvolva a relação em curso. O momento do diálogo entre um professor e um aluno não é apenas a soma de duas pessoas, mas a produção de um novo campo relacional. [...] a relação dialógica alimenta-se no curso da ação e tem um caráter gerador que pode implicar novos processos de subjetivação que irão integrar a configuração subjetiva do aluno, por exemplo, facilitando seu envolvimento com a aprendizagem.

Nesse sentido, por mais que o docente planeje, organize seus objetivos, estratégias e conteúdo para favorecer o processo de aprendizagem, podem surgir questões diferenciadas que vão se incorporar ao planejamento. O docente como favorecedor do processo ensino-aprendizagem e não como mero transmissor de conteúdos estabelece uma relação baseada no diálogo, na singularidade, na reflexão, na relação social que poderá contribuir na construção de uma unidade teórico-prática no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas.

Nessa perspectiva, a avaliação como parte do trabalho pedagógico do enfermeiro-docente, não se constitui como quantitativa, despersonalizada e externa ao processo de ensino-aprendizagem. O processo avaliativo compõe um momento relacional docente-discente, personalizado à singularidade, na busca por favorecer o processo ensino-aprendizagem aos discentes que compõe o grupo de Atividades Práticas Supervisionadas.

Após compreender um pouco da realidade do trabalho pedagógico do enfermeiro-docente no contexto do cenário prático e sua relação com os processos avaliativos a partir dos pressupostos da Teoria da Subjetividade, no próximo capítulo descreverei sobre a educação técnica profissional em saúde. Assim, discutiremos como o trabalho pedagógico do enfermeiro docente desenvolve-se em relação aos seus processos avaliativos, no contexto desta modalidade de educação básica.

### **CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB-Lei nº 9.394/1996), na década de 1990, constituiu um marco na educação brasileira, prescrevendo o sistema de ensino nos seguintes estágios de formação: a educação básica e a educação superior (PEREIRA; RAMOS, 2006). A educação básica abrange a Educação Infantil, O Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. A educação superior envolve cursos sequenciais por campo do saber, cursos de graduação, pós-graduação e extensão (BRASIL, 2017).

Com o fito de compreender como o processo de avaliação pode ser desenvolvido no contexto da educação profissional do Distrito Federal, é necessário abordar brevemente a atuação do enfermeiro docente participante desta pesquisa. Iniciarei abordando os marcos regulatórios da educação profissional técnica no contexto do Distrito Federal, segundo a concepção de Villas Boas (2019; 2013), Mitjans Martínez e González Rey (2017) e Hoffmann (2018, 2019a), em uma tentativa de aproximar as principais ideias desses teóricos que discutem o processo avaliativo em uma perspectiva inovadora em relação ao modelo classificatório.

#### **3.1 O contexto da educação profissional técnica e seus desdobramentos para o contexto da avaliação no Distrito Federal**

Segundo Pereira e Ramos (2006), a educação profissional técnica é desenvolvida para o contexto do trabalho, aspecto pelo qual, historicamente, foi se fortalecendo e ocupando lugar de destaque na sociedade contemporânea. No Brasil, a educação profissional tem origem em 1909 com a instituição das Escola de Aprendizes Artífices do Brasil. Mas, apenas em 1966 foi criado o curso técnico de enfermagem, fragmentado em quatro funções: atendente de enfermagem (a maior parte sem formação qualificada), auxiliar de enfermagem, técnico de enfermagem e enfermeiro (PEREIRA; RAMOS, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reformulada em 1996, constitui um marco na educação brasileira e versa que a educação profissional e tecnológica integra diferentes modalidades da educação aos conceitos de trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL, 2017). Assim, o Art. 39 da LDB (BRASIL, 2017) descreve que a educação profissional e tecnológica envolve os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;  
II – de educação profissional técnica de nível médio;  
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2017, p. 31).

Os cursos da educação profissional e Tecnológica encontram-se, dessa forma, estruturados em três etapas: o básico, o técnico e o tecnológico. O estágio básico engloba cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e dispensa qualquer requisito de escolaridade. Assim, as instituições de educação profissional também podem ofertar cursos especiais, abertos às comunidades, e sem associação, obrigatoriamente, ao grau de escolaridade (PEREIRA; RAMOS, 2006; BRASIL, 2017).

O curso técnico, relativo à educação profissional Técnica de nível médio está disponível para aqueles que tenham finalizado ou ainda estejam cursando o ensino Médio. Nesse caso, o aluno só poderá obter o certificado de conclusão da habilitação técnica após a finalização do ensino médio. Por fim, a etapa tecnológica que aponta ao ensino superior da área tecnológica (PEREIRA; RAMOS, 2006; BRASIL, 2017).

Segundo o Regimento Interno de Ensino do Distrito Federal (2019), o ensino técnico pode desenvolver-se de maneira subsequente, ou seja, após a conclusão do ensino médio; ou realizado em articulação simultânea ao ensino médio. Sobre essa questão, a LDB (BRASIL, 2017, grifos nossos) descreve em seu Art. 36:

A educação profissional técnica de nível médio articulada [...] será desenvolvida de forma: I – *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II – *concomitante*, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: *a)* na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; *b)* em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; *c)* em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Assim, o sistema de organização do ensino técnico médio está relacionado com as condições de matrícula. A educação profissional de grau, técnico “integrado”, ocorre simultaneamente com o ensino médio, em uma única matrícula; já a educação profissional de nível técnico “concomitante” possui três modalidades, em matrículas diferenciadas, em instituições diferentes e por meio de convênio de complementaridade.

O Centro de Educação Profissional Hilda Anna Krish, participante deste estudo, desenvolve cursos de formação inicial continuada e de educação profissional técnica de nível médio. Os cursos de educação profissional técnica de grau médio desta instituição de ensino

são realizados na modalidade subsequente, ou articulada e concomitante, em instituições de ensino diferentes, já que este centro profissional não oferece ensino médio, segundo o inciso II do artigo 16 da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, do Ministério da Educação.

Segundo Galvão (2019), a qualificação profissional tornou-se necessária no período do milagre econômico (1968 a 1973) para responder aos anseios de uma sociedade capitalista e em resposta a rápida urbanização. Contexto em que a implementação da educação profissional se autojustificou duplamente: em vias de promover uma demanda de nível técnico para os empregadores e limitar o crescimento do ensino superior. Entre encontros e desencontros, pelo interesse de qualificação profissional do pessoal de enfermagem, foi elaborado o primeiro projeto político pedagógico da primeira escola técnica em saúde, assim como se oportunizou a criação do Centro Formadores de Recursos Humanos para Saúde (Cefor) e ao longo dos anos as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS). Uma trajetória que certamente possibilitou o desenvolvimento da escola participante desta pesquisa (GALVÃO, 2019).

Ao compreender esse histórico sobre a implementação da educação profissional técnica em enfermagem, torna-se relevante entender o contexto em que o Centro Educacional Hilda Anna Krish desenvolve suas atividades pedagógicas. Nesse caso, a organização da educação profissional técnica, segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), tem como propósito sustentar o contínuo desenvolvimento e a formação integral do cidadão para a ação plena da atividade profissional. Em que o Currículo em Movimento, que segundo Gonçalves (2020, p. 34) foi construído “a partir de pressupostos da Teoria Crítica e Pós-crítica fundamentando-se na Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico-cultural”, expõe uma educação profissional que considera a cultura para o trabalho e outras experiências sociais como um meio para o protagonismo dos jovens. Assim, oportuniza a vivência de possibilidades vocacionais, além de produções pessoais em uma trama social, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de autonomia a partir da construção de projetos de vida, e comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Por sua vez, a Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, também considera os aspectos sociais, assim como também os históricos e culturais do estudante, entretanto, destaca a existência da relação interdependente individual-social, superando assim as dicotomias tão presentes no modelo biomédico. A disposição social que cada ser humano assume em uma comunidade aponta para como ele subjetiva as relações com o grupo e as pessoas a sua volta e, ao mesmo tempo, de maneira recursiva, o grupo social também se reorganiza a partir dos posicionamentos assumidos pelo indivíduo (SANTOS, 2013). Assim, os processos subjetivos individuais configuram-se inusitadamente na ocorrência de processos

subjetivos sociais do grupo e dos indivíduos com os quais convivem (MITJÁNS MARTÍNEZ *et al.*, 2020). Desse modo, considerar a cultura, na proposição de uma educação profissional para o trabalho torna-se essencial. Não há como afastar os processos de ensino-aprendizagem para o trabalho das questões sociais, culturais e históricas que envolvem a relação docente-discente. A assunção de um profissional está imbricada aos processos subjetivos que se integram recursivamente às produções subjetivas de um indivíduo e de suas relações com as pessoas ao redor.

Em outra perspectiva, e como já demonstrado anteriormente neste trabalho, os ministérios da Educação e da Saúde trabalham em uma parceria solidária na formação de recursos humanos (ALMEIDA; FERRAZ, 2008). Observando a distribuição constitucional de competência entre entes federativos<sup>9</sup>, é salutar que as secretarias de Educação e de Saúde também trabalhem de maneira integrada, de forma a promover a formação de profissionais técnicos de saúde no Distrito Federal (BRASIL, 1988).

A parceria entre as secretarias de Educação e de Saúde do Distrito Federal é regulamentada pela Portaria/SES-DF nº 216/2015 na busca de uma integração entre as áreas com vistas, entre outros aspectos, ao desenvolvimento das Atividades Práticas Supervisionadas em saúde por discentes matriculados nos cursos técnicos e de graduação, tanto das instituições de ensino em saúde pública, quanto privada, localizada no Distrito Federal e Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE). Assim, a portaria prevê atividades curriculares da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desenvolvidas nas estruturas orgânicas da secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SESDF) (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Este documento regulamenta a integração ensino e serviço de saúde, pactuado e constituído por docentes e discentes, com trabalhadores que participam dos serviços de saúde, associando também os gestores. Nesse contexto, os docentes que atuam nas Atividades Práticas Supervisionadas buscam promover aos discentes que participam da integração ensino e serviço em saúde, uma observação e/ou vivência situacional real com vistas ao aprendizado estudantil, na diligência de favorecer a qualidade dos serviços de saúde e a formação profissional em saúde. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Assim, parceria entre instituições de ensino, órgãos da secretaria de Saúde e unidades de saúde vinculadas é organizada por meio de um pedido de convênio. A vinculação entre as

---

<sup>9</sup> A Constituição Federal (1988), em seus Arts. 23 e 24, prevê como comum a todos os entes federativos o cuidado da saúde, assim como proporcionar educação. Além disso, é concorrente entre o Estado e o Distrito Federal a competência para legislar a cerca da educação (BRASIL, 1988).

secretarias é realizada efetivamente via FEPECS (DISTRITO FEDERAL, 2015). Esse é um órgão vinculado à SESDF, cuja finalidade é contribuir para a formação de recursos humanos na área técnica, superior, em pesquisa e extensão, favorecendo a relação de integração ensino-serviço na dinâmica das Atividades Práticas Supervisionadas em saúde. Onde o enfermeiro docente desenvolve seu trabalho pedagógico utilizando-se de propostas avaliativas com vistas a formação de recursos humanos para a saúde.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) compreende 13 Centros Educacionais Profissionalizantes, que ofertam 21 cursos técnicos profissionais diferenciados. Esses 21 Centros Educacionais Profissionais estão situados em 11 regiões administrativas localizados em: Ceilândia, Taguatinga, Brasilândia, Cruzeiro Velho e Cruzeiro Novo, Guará, Planaltina, Gama e Plano Piloto (Águas Claras e Asa Sul). Destes, apenas dois Centros Educacionais Profissionais oferecem o Curso Técnico de Enfermagem, no momento. (DISTRITO FEDERAL, 2019/2020).

Considerando esse contexto, quando proponho refletir sobre o trabalho pedagógico que os enfermeiros docentes desenvolvem no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, a partir da educação profissional e seus desdobramentos nos processos avaliativos, deparo-me com algumas perguntas iniciais a serem respondidas. De que conceito de avaliação estamos falando? Avaliar a partir de qual perspectiva? Na intenção de refletir sobre os conceitos teóricos do processo de avaliação, optei por iniciar essa seção refletindo sobre os conceitos que marcam os processos de avaliação no Distrito Federal.

Os processos avaliativos acompanham a nossa existência. Somos avaliados e avaliamos o tempo todo, desde uma música, um filme e até quando vamos comprar algo na feira, por exemplo (VILLAS BOAS, 2012). A avaliação constitui-se como um processo rotineiro em nossas vidas, porém, por ser uma ação complexa, precisa de algumas orientações para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, apresento os pressupostos de avaliação assumidos pela SEEDF.

Segundo sua modalidade a avaliação pode abranger três categorias: a diagnóstica, a somativa e a formativa. A avaliação diagnóstica busca compreender as limitações e as potencialidades dos discentes, para apoiar a intervenção docente. A avaliação somativa baseia-se na classificação dos estudantes por nota, segundo o seu desempenho em um período: bimestres, semestre, ano ou curso. E a avaliação formativa é processual e constitui-se em uma avaliação que favorecedora da aprendizagem do discente diante de suas fragilidades, até que se alcance seus objetivos de aprendizagem (SANT'ANNA, 2014).

A SEEDF sugere a função formativa para o projeto educacional da região e adota o termo “Avaliação para as aprendizagens” utilizado por Villas Boas (2012). O conceito de “avaliação para as aprendizagens” supõe a ideia de uma avaliação que se constitui para além da simples mensuração, em um processo inverso à “coleta de dados”, tal como utilizado na avaliação somativa, por exemplo.

Quando se cria uma ponte entre o processo avaliativo e as aprendizagens é possível enfatizar a ação de quem aprende. Para González Rey (2014b), a ideia do “sujeito que aprende” se relaciona com a impossibilidade de distanciar a dimensão cognitiva das construções subjetivas, sendo esta uma condição fundamental do sujeito como aquele que produz e o saber. Um aspecto presente em todos os modos de conhecimento e que atinge seu ápice no conhecimento criativo. Por isso, para o autor, “toda forma de conhecimento é uma produção subjetiva e pode ser considerada como libertadora, sadia e facilitadora do desenvolvimento, sempre que represente um novo caminho de produção subjetiva, assumindo de forma ativa pela pessoa como sujeito da ação” (GONZÁLEZ REY, 2014b, p. 46).

Podemos encontrar essa ênfase no processo de aprendizagem do estudante na abordagem de Villas Boas (2013; 2012). Isto porque, para a autora, o processo avaliativo é assumido como tendo um caráter formativo. Para a autora, a avaliação desenvolvida no âmbito escolar pode abranger duas funções: uma classificatória e outra que promove a aprendizagem. A avaliação classificatória é a mais utilizada e envolve notas ou menções; adjetivos como fraco, médio e forte; e o uso de recuperação para estudantes considerados com “menor rendimento”. Nesse último caso, o foco do processo educativo está na nota e o docente não prioriza a aprendizagem do discente. Em casos assim, é comum a responsabilização do discente e da família em detrimento da análise dos materiais e métodos utilizados durante o processo avaliativo (VILLAS BOAS, 2013).

Em contraposição a essa visão classificatória, há a avaliação formativa orientada para a aprendizagem não só do estudante, mas do professor, considerando também o desenvolvimento da escola (VILLAS BOAS, 2013; 2012); notemos que aqui há um destaque para a relação que se estabelece entre as pessoas que participam do processo de aprendizagem. Para Tacca (2004), essa relação é constituinte da aprendizagem na convivência mútua, caminho em que tanto aqueles que ensinam como aqueles que aprendem seguem sem notar o impacto que essa integração se desenvolve.

Sendo assim, a função formativa tem como pressuposto a processualidade, a singularidade e uma relação interativa entre docente-discente. Com isso, quando é assumida pelo corpo docente, a avaliação formativa ajuda na identificação do empenho do estudante, do



contexto da atividade, e do histórico de aprendizagens construído no decorrer do tempo. A finalidade deste processo é favorecer e incentivar a aprendizagem do discente, por meio do recurso usado como *feedback* a ser desenvolvimento pelo trabalho pedagógico do enfermeiro docente. Esse instrumento *feedback* se constitui como componente central da avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2013).

Quando realizado na perspectiva de uma avaliação para as aprendizagens, o *feedback* contempla o docente e o discente. O docente porque favorece uma organização do seu trabalho pedagógico, apoia o desenvolvimento de um diagnóstico da realidade do discente, assim como a retomada, pelo discente, de processos de aprendizagem que possam favorecê-lo. Ao discente possibilita uma oportunidade de favorecer seu desenvolvimento, assim como esclarecer suas potencialidades e limitações, para assim, superá-las. A implicação desse instrumento não envolve atribuir uma nota ou menção, mas favorecer o estudante em seu processo de ensino-aprendizagem (VILLAS BOAS, 2013).

Além do *feedback*, Villas Boas (2013) ainda cita o automonitoramento, em que o próprio estudante produz as informações pertinentes ao próprio aprendizado. Assim, Villas Boas (2013, p. 41) cita que o “o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do *feedback* para o automonitoramento”. Nesse movimento, há três componentes envolvidos: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a autoavaliação (VILLAS BOAS, 2013).

A avaliação informal constitui-se pelas relações desenvolvidas nos espaços escolares entre estudante e estudante, professores e estudante e deles com os demais profissionais da escola. Essa avaliação oportuniza ao docente conhecer outros aspectos do discente e acompanhá-lo em suas necessidades, potencialidades e limitações. Já na avaliação por colegas, o estudante assume a função de professor, avaliando a aprendizagem de outros colegas. Esse sistema favorece também o professor no empenho em outras atividades, como a observação. Essa proposta oportuniza uma aceitação da crítica por parte do estudante, de maneira mais compreensiva por se desenvolver entre eles (VILLAS BOAS, 2013).

A autoavaliação é produzida pelo próprio discente em um processo de reflexão sobre sua prática em desenvolvimento. Nesse caso, considera as potencialidade e limitações, os objetivos de aprendizagem, processos que já conseguiu desenvolver e aqueles que ainda não conseguiu, emoções e perspectivas de aprendizagem. Essa maneira de avaliar não utiliza menções e tem como finalidade auxiliar o aluno a perceber-se no processo de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2013). Na perspectiva deste estudo, a autoavaliação deve ser um processo contínuo, em que o enfermeiro docente possui a função de incentivar seus estudantes e usar as informações para favorecer seu trabalho pedagógico.

O *feedback* e a autoavaliação são recursos interessantes a serem usados no trabalho pedagógico, mas além deles, Villas Boas (2012; 2013) ainda discute duas outras ferramentas que podem ser usadas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem juntamente com o estudante: o portfólio e as provas. O portfólio se organiza em uma pasta em que uma coleção de textos e reflexões dos estudantes são acomodadas. Textos produzidos pelos estudantes a partir das atividades desenvolvidas no dia a dia, aliadas a uma autoavaliação crítica e cuidadosa do estudante, que abrange uma qualidade dos processos desenvolvidos e dos recursos de aprendizagem implicados nas vivências destes.

Villas Boas (2012), em sua obra, discute que o portfólio pode favorecer qualquer estudante, seja um aluno desinibido, proativo, o que não gosta de trabalhar em grupo ou ainda o que gosta de trabalhar em grupo, aquele que gosta de escrever ou não. De qualquer modo, há a possibilidade de se expressar de outras maneiras que não a linguagem falada ou escrita propriamente dita. A questão a ser destacada seria a autorresponsabilização de produção de material, no qual o estudante tem autonomia para desenvolver e expressar suas experiências de vida e questões por ele vivenciadas. O desenvolvimento do estudante pode então, ser acompanhado de maneira sistemática e reconhecido em um processo em que notas e menções não são valorizados e sim, o modo peculiar e singular como pode se expressar ao elaborar seu portfólio. Processo em que a história de cada discente pode ser apreciada pelo docente, ao mesmo tempo em que se orienta para a aprendizagem e respeito a condição de cada um ao longo do processo avaliativo. Assim, o portfólio favorece a busca pelo conhecimento e se constitui como uma avaliação diferenciada, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes em suas potencialidades no curso de suas produções e elaborações.

Para o desenvolvimento desse recurso, alguns princípios podem nortear a sua construção: a reflexão, em que o docente pode criar momentos e questionamentos para favorecer a reflexão dos estudantes, seja individualmente ou em grupo; a criatividade do estudante no modo de organizar e construir uma produção do processo de aprendizagem, para além da linguagem escrita; a autoavaliação, que o estudante pode realizar a cerca de seu processo de ensino-aprendizagem como uma capacidade de autoanálise e autocrítica; a parceria entre estudantes, entre estudante com o professor e entre professores, levando a uma mudança na dinâmica escolar; e, por fim, a autonomia como um processo de favorecer a independência do estudante (VILLAS BOAS, 2012).

Nesse caso, o portfólio segundo a autora, não é considerado um substituto da prova, pois ele é mais amplo que uma prova. Ao mesmo tempo, a prova não deve ser considerada uma vilã no processo de ensino-aprendizagem. Ambos se organizam de modo diversificado e possuem

finalidades diferenciadas. Nessa proposição, não quero aqui fomentar a avaliação pontual ou condenar o uso da prova, mas considero que o docente pode realizar uma prova baseada na concepção de Villas Boas (2013), como uma estratégia para reelaborar seu trabalho pedagógico diante das hipóteses que o docente levantar na interação com os estudantes.

Nessa perspectiva, é importante considerar a prova não em uma concepção classificatória, mas usá-la em uma perspectiva formativa. Circunstância que cabe ao professor usar a prova de modo criativo, em que por meio dela - professor e estudante - possam realizar um levantamento do que ainda é necessário compreender em relação aos objetivos de aprendizagem esperados naquele contexto, e assim, contribuir para que a aprendizagem do estudante seja favorecida (VILLAS BOAS, 2013). Sobre a utilização do processo criativo no contexto da avaliação González Rey e Mitjans Martínez (2012), destaca-se a capacidade de o indivíduo gerar ideias alternativas diante de uma circunstância, rompendo com a dicotomia entre o subjetivo e o operacional.

Nessa compreensão, a SEEDF busca superar a utilização exclusiva da avaliação somativa. Para tal, o Currículo em Movimento (2018b, p. 72) sugere a progressão continuada, que pode ser desenvolvida por:

[...] reagrupamentos de estudantes ao longo do ano letivo, levando em conta suas necessidades de aprendizagens, de modo que possam interagir com diferentes professores e colegas; avanços dos estudantes de um período a outro, durante o ano letivo, e os resultados da avaliação assim indicarem (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Assim, o reagrupamento dos estudantes pode se constituir como uma estratégia diferenciada, considerando as singularidades dos discentes em alcançar seu objetivo de aprendizagem, não limitada ao processo de ensino-aprendizagem em um momento pontual de avaliação. Além desse recurso, a instituição escolar também pode utilizar outros instrumentos de avaliação como o feedback, a autoavaliação, avaliação por pares, entre outros (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

O Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) considera a avaliação como conceito essencial na organização do planejamento pedagógico. Pretende “diagnosticar, intervir, acompanhar e orientar os processos educacionais nos seus três níveis, aprendizagem, institucional e em larga escala” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 75).

Sobre as três etapas da avaliação acima, Freitas *et al.* (2014) descrevem que a avaliação das aprendizagens se refere a centralidade da figura do professor e o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico no ambiente escolar, no qual o processo avaliativo participa. A avaliação institucional afasta a centralidade do trabalho pedagógico do docente e orienta-o para a escola,

fundamentada em seu projeto político pedagógico. Por fim, temos a avaliação em larga escala que se constitui como recurso de orientação e assistência das redes de ensino de modo geral (FREITAS *et al.*, 2014).

Ainda segundo o Regimento da rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), o docente organizará seu trabalho pedagógico baseado nos seguintes conceitos:

os princípios da avaliação formativa; articulação entre os três níveis da avaliação como aprendizagem, institucional e em larga escala (ou redes); avanço de estudo para o ano/série subsequente [...]; progressão continuada das aprendizagens; [...] recuperação para estudante ou grupo deles com baixo rendimento escolar, por meio de intervenções paralelas e contínuas; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 75-76).

Portanto, o enfermeiro docente que participa do processo de ensino aprendizagem na rede pública do Distrito Federal, orienta seu trabalho pedagógico para avaliação formativa, fundamentado no princípio da progressão continuada das aprendizagens em processo contínuo de promoção da aprendizagem. Para tanto, o enfermeiro docente busca organizar seu processo de avaliação na educação profissional na procura de reconhecer os objetivos de aprendizagem, as limitações dos discentes com os processos de ensino-aprendizagem e, assim, orientar e favorecer para que o estudante supere suas limitações de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2019).

No fim de cada módulo de ensino, os resultados dos processos avaliativos serão expressos por menções conceituadas e operacionalmente definidas: Apto (A), para o estudante que conseguir desenvolver seu processo de ensino-aprendizagem, e Não Apto (NA), para aquele que não avançar neste âmbito (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Assim, reconheço que os documentos que balizam a organização pedagógica em princípios normativos orientam-se para o estudante tomado em seus aspectos processuais e singulares em uma perspectiva normativa. A rede ainda promove a compreensão das limitações dos discente, e ações que favoreçam incentivar a superação dos estudantes, em seu processo ensino-aprendizagem. No entanto nos interessa compreender como isso, efetivamente, se expressa nas concepções e práticas de enfermeiros docente.

Para dar continuidade à discussão sobre os conceitos teóricos em relação aos processos de avaliação na Rede Pública do Distrito Federal, no próximo tópico abordaremos concepções teóricas sobre avaliação e como os processos subjetivos integram e participam dos processos avaliativos desenvolvidos pelo enfermeiro docente.

### 3.2 Concepções teóricas dos processos avaliativos

O tema de avaliação na conjuntura educacional tem sido bastante fomentado. Apesar disso, Mitjás Martínez e González Rey (2017) argumentam que esta área intenta por transformações, pois tem sido orientada por processos reprodutivos de conteúdos que consideram a avaliação como uma produção externa e “separada do aluno”. Esse posicionamento realça o caráter passivo do aluno e assim, acaba por desenvolver ainda mais temor do discente em relação às avaliações direcionadas. À revelia dessa ideia, proponho discutir como os enfermeiros docentes podem organizar seus processos avaliativos a partir da concepção teórica da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey e seus colaboradores, como Mitjás Martínez. Além de discutir a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da avaliação proposto por Hoffman (2018; 2019).

Para a Teoria da Subjetividade a avaliação não se constitui como um processo reprodutivo, isolado ou como Goulart (2019) cita, um processo humano fragmentado. Mas um processo de desenvolvimento subjetivo do discente, onde o docente favorece ao discente, meios diferenciados para que este aprenda. Enfatizando o uso de estratégias criativas que propiciem a reflexão e a produção do conhecimento pelo discente.

Relacionar o processo de aprendizagem com as produções subjetivas, segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017), envolve implicações relevantes para o processo de avaliação. Nesse sentido, os autores citam alguns pressupostos: o caráter qualitativo, o caráter construtivo-interpretativo, o caráter processual, o caráter interativo, o caráter processual e o caráter singular. O caráter qualitativo se integra ao modo singular que um docente pode acompanhar o discente em seu processo de ensino-aprendizagem, considerando sua história, seu contexto, suas relações, modos como este se desenvolve no ambiente pedagógico e pessoal, assim como se configura subjetivamente. A avaliação nessa concepção, não está centralizada em aspectos descritivos e/ou quantitativos, mas se orienta para a compreensão das configurações subjetivas do estudante e como se organizam no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem do estudante.

O caráter construtivo-interpretativo sugere um modo de avaliar desenvolvido no curso da atividade, em meio a uma dinâmica dialógica, em que estes vão se construindo hipóteses na trajetória do processo avaliativo. Processo em que o professor se posiciona ativamente, considerando não só questões envolvidas no desenvolvimento escolar, mas também da vida familiar do discente. Já o caráter processual da avaliação também citado por González Rey (1995), se opõe a ideia de uma avaliação pontual e a posiciona em modo de processos que se

transformam em ações de planejamento e prática pedagógica. Nesse caso, não há possibilidade de se relacionar com o estudante e compreender seu modo de vida em momentos pontuais, mas implica um trabalho atencioso, cuidadoso e dedicado que o docente pode desenvolver com eles. Nesse movimento, diante das hipóteses elaboradas pelo docente, ele pode construir novos recursos pedagógicos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem do estudante. Assim, de uma maneira contínua e envolvente o docente se relaciona com o discente com vistas a favorecê-lo em seu processo de ensino-aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

O caráter interativo destaca a importância da relação docente-discente, por meio de um processo de tentativas, entre acertos e erros de recursos, em que ambos vão se descobrindo no processo, auxiliados por uma comunicação verdadeira, baseada no incentivo e reconhecimento do outro. Aspectos que podem contribuir para um ambiente seguro, e assim se sentirem à vontade para essa troca (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Além disso, González Rey (1995) aborda a avaliação como um processo comunicativo e que, nesse caso colabora para a ruptura de uma visão estereotipada em relação a si mesmo e dos outros. Pois, a construção de limitação nesse aspecto pode dificultar o desenvolvimento pessoal, assim como a comunicação. Assim, o autor ressalta a importância de se ter boas expectativas e em relação à nossa aprendizagem e à do outro. Pois, o maior limitante do processo de ensino-aprendizagem se constitui na implicação de categorias socialmente impostas de modo irredutíveis.

E por fim, o caráter singular, em que Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 139) citam o processo de avaliação como “processos altamente singularizados, uma vez que as configurações subjetivas implicadas na aprendizagem são singulares”. A partir dessa reflexão, o processo avaliativo usado com uma pessoa talvez não se organize de modo efetivo para outro indivíduo. O que requer do docente, uma avaliação atenta e criativa na elaboração do processo avaliativo atento a cada situação.

Além desses pressupostos, Mitjás Martínez e González Rey (2017) ainda discutem recursos que podem ser implicados no processo de ensino-aprendizagem com os discentes. E assim como Villas Boas (2013), a perspectiva cultural-histórica desenvolvida por González Rey e colaboradores enfatiza o uso de instrumento de autoavaliação como um recurso que favorece reflexões e crítica do discente, em relação a sua avaliação, prática profissional, estudos e conhecimentos produzidos. Sempre na tentativa de incluir o aluno no processo avaliativo. Sugerem ao docente um caráter criativo na criação e desenvolvimento de seus processos

avaliativos e estimulam o exercício de autoavaliação (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Os autores defendem um processo avaliativo pautado na produção do conhecimento, uma elaboração reflexiva e individualizada do discente. Neste desdobramento, o docente tem o desafio de compreender a avaliação como um processo utilizado para aprendizagem do aluno, e não como um espaço de “mensuração da aprendizagem”. Para tanto, o docente pode-se valer de recursos distintos (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Entre eles:

[...] Estimulação e orientação adequada de um novo momento para depois repetir o exercício avaliativo; analisar dialogicamente junto com o alunos processos que ele usou para responder ao solicitado no exercício avaliativo, providenciando as orientações pertinentes; incentivar e valorar positivamente o fato de o aluno refazer os exercícios em que seu desempenho deixou a desejar (“reavaliação”); analisar os resultados dos exercícios avaliativos retomando, realmente, de diferentes formas, o trabalho pedagógico em relação aos conteúdos e às habilidades deficitárias; providenciar diferentes alternativas de exercícios avaliativos para o aluno escolher e justificar sua escolha, visando aprender mais a partir de sua resolução, etc. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 156, 2017).

Com essas estratégias, o docente tem a oportunidade de compreender os aspectos que orientam o discente a desenvolver suas dificuldades de aprendizagem, auxiliando-o em seus aspectos limitantes. Assim como, o docente singulariza o processo avaliativo e enfatiza a participação do aluno em sua própria aprendizagem.

O processo de avaliação que o enfermeiro docente desenvolve nas Atividades Práticas Supervisionadas, a partir do seu trabalho pedagógico, integrado à unidade teoria-prática e ensino-serviço, implica espaço de reflexão das práticas de cuidado em saúde, para o favorecimento de princípios do SUS como a integralidade, equidade e universalidade; envolve humanização, conduta ética, relacionamento interpessoal com o paciente, equipe de saúde e docente, entre outros. Nesse sentido, a perspectiva cultural-histórica, assumida nesta pesquisa contribui para a afastamento do enfermeiro docente das práticas autoritárias, unilaterais, hierárquicas, reprodutivas e que considere a avaliação como um momento de mensuração, externo à aprendizagem.

A compreensão da complexidade do processo avaliativo que compõe o trabalho pedagógico do enfermeiro docente nos cenários práticos em saúde evidencia, para mim, o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para esta pesquisa. Avaliar questões tão específicas ao que é humano supõe recursos que valorizem a complexidade do ser humano, das realidades vivenciadas e das relações que estão imbricadas ao processo avaliativo. Relações essas que se integram ao contexto individual da relação docente-discente, assim como aos processos subjetivos sociais que constituem e são constituídos pelos indivíduos que dela participam.

A partir dessa proposta, o enfermeiro docente pode assumir uma compreensão mais reflexiva, aberta para a relação com o discente, buscar compreender o contexto cultural e histórico do discente e assim, favorecer uma relação dialógica, fundamentada na aprendizagem compreensiva e até criativa ao discente (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019; TACCA, 2014).

Aspectos como reflexão, relação e diálogo integrado aos processos avaliativos também são questões abordadas por Hoffmann (2018; 2019b), outra autora notável e renomada que produz informações sobre avaliação. Motivo pelo qual o referencial teórico de Hoffman será desenvolvido neste estudo e usado para análise e construção das informações.

Para aprofundar a reflexão sobre o processo avaliativo, as contribuições de Hoffman (2018; 2019a; 2019b) se constituíram como fundamentais, pois suas produções científicas destacam uma abordagem centrada em uma perspectiva relacional, dialógica, multidimensional do processo de avaliação. Aspectos significativos para o contexto deste estudo.

Hoffman (2009, p. 51) discute a avaliação como um processo mediador, além do conceito de “transmitir-verificar-registrar”. Nesse sentido, a avaliação toma uma dimensão de reflexão, provocação, favorecimento de informações, de maneira a auxiliar o estudante a superar sua elaboração de conhecimento organizado, a partir de um acontecimento estudado. Todavia, também reconhece a existência de uma relação hierárquica entre a prática da avaliação no contexto escolar e os processos de manutenção do *status quo*, especialmente a reprodução de ideias e a memorização de conteúdos (HOFFMANN, 2009).

A compreensão do conhecimento comportamentalista envolve uma visão positivista da aprendizagem, que promove a transformação do comportamento de alguém por um indivíduo que ensina. Nesse caso, o professor constitui-se como transmissor do conhecimento que organiza os “objetos” de transmissão e o conhecimento dos alunos provem desse ensino. Assim, a transmissão de conhecimentos é pautada por processos em que o aluno precisa estar atento para captar as informações, e o docente não assume responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva comportamentalista pode desdobrar-se nos processos avaliativos, em concepções relacionadas ao autoritarismo, já que não há outras possibilidades de explicar as frustrações dos estudantes (HOFFMANN, 2009).

Segundo Hoffmann (2009), o ensino pode ganhar força ao considerar dois princípios: o acompanhamento e o diálogo. No entanto, o diálogo na perspectiva positivista pode ser considerado como um instante de conversa com o discente, onde professor ganha uma voz de autoridade, em um tom hierárquico. E o princípio de acompanhamento, segundo a perspectiva positivista, seria o docente aproximar-se do estudante em todos os momentos oportunos, para



contemplar sua progressão, a partir dos resultados. Esta concepção positivista do diálogo e acompanhamento não fomentariam processos avaliativos medidores (HOFFMANN, 2009).

Em contradição a esta concepção reducionista, Hoffmann (2009) cita que o diálogo não necessariamente envolve uma conversa, mas pode abranger outras expressões mais complexas e amplas. Sendo que em alguns momentos, a conversa, inclusive, nem é necessária. Nesse sentido, ressalto a importância de considerar os aspectos subjetivos no processo avaliativo que o enfermeiro docente desenvolve. Pois, a subjetividade na compreensão de González Rey se constitui de modo articulado com a produção de processos simbólicos e emocionais, e não se reduz ao comportamento, nem discurso, mas é gerada pelos indivíduos que participam do processo de ensino-aprendizagem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Assim, baseada nos pressupostos da Teoria da Subjetividade, concordo com Jussara Hoffman (2009) no sentido de que o diálogo participa do processo avaliativo e que vai além da linguagem falada.

Hoffmann (2009, p. 57) ainda cita outra concepção do acompanhamento, que contradiz a visão positivista:

[...] o acompanhamento do processo de construção do conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber.

Ou seja, não quer dizer que o enfermeiro docente precise estar presente em todas as atividades do discente. Mas, ao invés de centralizar a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem no estudante, o enfermeiro docente pode participar do processo. Nesse caso, considera-se como responsável por promover um relacionamento reflexivo com o estudante, de maneira que possa gerar processos subjetivos e que colaborem com o seu modo de ensino-aprendizagem.

Para Hoffman (2019a) aprender organiza-se de modo similar ao respirar. Aprendemos a todo instante, pois refletimos, sentimos, percebemos questões sobre nós mesmos e sobre a vida. Novas aprendizagens consistem em um ato corriqueiro e participa da vida humana, sem distinção de etnia, classe social, faixa etária ou outras diferenças. Entretanto, o não aprender está atrelado a padrões curriculares e conteudista. E a aprendizagem não segue uma sequência lógica e reacional. É preciso considerar as diferenças e a singularidade de cada indivíduo.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) discutem as limitações na aprendizagem, destacando que essas limitações não são o produto direto do aspecto biológico, mas configurações de sentidos subjetivos organizadas no processo de aprender. Configurações em

que participam sentidos subjetivos produzidos em diferentes origens: seja na condição social, aspectos culturais, raciais, físicos, assim como experiências educacionais anteriores, vivências familiares e outras. Modos diversos de subjetivação de vivências singulares, em que as relações que estabelecem com os professores e outros estudantes também podem compor os processos de aprendizagem que integram a configuração subjetiva da aprendizagem do estudante. Ou seja, favorecer um processo de ensino-aprendizagem a estudante não se relaciona apenas a questões conteudistas ou padronizadas do conhecimento, como bem coloca Hoffmann (2019a), ou ainda, não se relaciona ao potencial do enfermeiro docente se centrar na questão de conhecimento de técnicas ou patologias, mas no modo como o educador compreende processos subjetivos que podem favorecer a aprendizagem do estudante.

Nesse caso, acompanhar a trajetória do estudante se reorganiza por meio de uma observação em ação. Estratégia que vai além da reunião de um conjunto de informações sobre o estudante, mas que explique o modo de agir do estudante, como uma proposta de reconstrução de ideias no percurso da interação do professor com o estudante (HOFFMANN, 2018).

Por isso, avaliar a aprendizagem requer ir além de uma interpretação estigmatizada, e compreender o processo de um modo positivo, ou seja, qualitativo e multidimensional. Além disso, deve-se considerar que a avaliação não se constitui como um processo neutro, mas se relaciona ao olhar subjetivo e pessoal do professor. Assim, “a avaliação da aprendizagem consubstancia-se no contexto próprio da diversidade” (HOFFMANN, 2019a, p.74). E nesse sentido evidencia-se o interesse por conhecer os estudantes e buscar estabelecer uma relação docente-discente. Pois, formar indivíduos e não somente instruir, implica retomar seu contexto de vida, suas histórias integradas ao diálogo, dentro e fora da sala de aula.

Não tenho pretensão de dizer que se conhece verdadeiramente a pessoa do aluno apenas convivendo com ele por algumas horas semanais. Por vezes um educador, por mais que tente, não consegue conhecer os estudantes em um mês, em um semestre, em um ano. O desenvolvimento humano como processo de significação de mundo é sempre dinâmico e, portanto, as reações individuais são inesperadas, inusitadas. Mas conviver/sensibilizar-se é o compromisso do educador, por um lado, e, por outro, a grande magia da tarefa educativa. Pressupõe manter-se permanentemente atento a cada aluno olhando para atrás e para o agora, ou seja, procurando captar-lhe as experiências vividas para poder cuidar mais de quem precisa mais (HOFFMANN, 2019a, p.49).

Por isso a autora ainda considera essencial e urgente favorecer espaços, momentos e modos de promover vínculos significativos com os estudantes para compreendê-los como pessoas a todo instante.

Assim, Hoffmann (2018) considera que o processo de avaliação pode seguir em três momentos: o tempo de admiração, o tempo de reflexão e o tempo de reconstrução. O tempo de

admiração envolve um primeiro olhar, uma busca por compreendê-lo, conhecê-lo, um olhar curioso, atento, aberto ao que é inusitado ou diferenciado das experiências que já tenho. Compreender, segundo Hoffmann (2019a) nesse sentido, implica envolvimento, sentimento, relação. Uma relação desmistificada de preconceito, aliado ao diálogo, ao novo e que posiciona o docente lateralizada ao discente no processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2018; 2019a).

De maneira similar, para a Teoria da Subjetividade “a dimensão relacional do social é essencial na constituição da subjetividade individual” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 87). Assim, em meio a construção de uma relação com outro, a subjetividade individual é constituída. Conjuntura em que destaco o outro dialógico. Sendo este um indivíduo ativo em sua ação, favorecendo a produção de um contexto social em que uma ação criativa pode ser gerada, onde o outro atua como incentivador (GONZÁLEZ REY, 1995). Contexto em que destaco a ação profissional do enfermeiro docente e como este pode atuar por meio de uma inter-relação com discente para agir como o outro dialógico ao longo do processo avaliativo.

O tempo de reflexão é aquele momento em que o professor analisa as informações observadas, produzidas, como um aglomerado de ideias, emoções e possibilidades de práticas que os estudantes vão produzindo diante das ações pedagógicas e situações vivenciadas. Um tempo em que as relações efetivas tomam um papel central, pois educar requer confiança, proximidade, acompanhamento dos momentos educativos. Para tal, o estudante precisa se sentir acolhido, seguro e sempre ser o primeiro a ser comunicado sobre as decisões que o envolve e o primeiro a falar também. Processo acompanhado de um diálogo franco, gentil e sensível. Um processo que, segundo Hoffmann (2018, p. 106), “só a sensibilidade nos permite abandonar a ordem do objetivo, do ordinário para se alcançar o inusitado, no qual residem a criação e imaginação do aluno”. E enfim, o tempo de reconstrução com uma implicação compromissada do docente com a mudança, com a criação e favorecimento do estudante para um movimento de educação diferenciado e inovador (HOFFMANN, 2018). Processos semelhantes ao caráter construtivo-interpretativo destacado por Mitjás Martínez e González Rey (2017) integrado ao processo avaliativo, já discutido anteriormente.

Dessa maneira, até aqui argumentei sobre os processos avaliativos contextualizados na inserção docente nas Atividades Práticas Supervisionadas referentes à educação profissional. Assim, trouxemos diversas concepções sobre o processo avaliativo: a concepção da SEEDF, baseada em Villas Boas, espaço-tempo onde a escola participante se situa. Ainda, discutimos a concepção González Rey e Mitjás Martínez sobre o processo avaliativo, assim como a fundamentação de avaliação desenvolvida por Hoffmann. Autores estes, discutidos ao longo do

processo construtivo-interpretativo deste estudo. Todavia, neste estudo assumo a concepção de avaliação baseada nos pressupostos da Teoria da Subjetividade, uma abordagem cultural-histórica, processual e relacional do processo avaliativo. No próximo capítulo pretendo aprofundar a discussão em relação ao caminho metodológico que fundamenta esta pesquisa: a Epistemologia Qualitativa.

## **CAPÍTULO 4 – EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E DELINEAMENTO DA PESQUISA**

As reflexões apresentadas a partir da Teoria da Subjetividade possibilitam o estudo dos processos subjetivos gerados pelos enfermeiros docentes sobre sua prática profissional na educação na saúde. Tendo em vista a compreensão da complexidade da dimensão subjetiva, González Rey (2003; 2005; 2019) desenvolveu uma teoria aberta, viva, em movimento, contraditória e em permanente processo de desenvolvimento, que favorece a produção de novos significados com capacidade de acompanhar os processos humanos.

Desse modo, a Epistemologia Qualitativa teve sua origem no aprofundamento de estudos sobre a subjetividade, a partir da necessidade de enfrentamento aos modelos hegemônicos da psicologia dominante, com o intuito de gerar conhecimento sobre ela, em um processo inesgotável da realidade estudada. (GONZÁLEZ REY, 2013; 2015b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

A qualidade desse processo consiste em abrir possibilidades de reflexão em um debate indissociável entre o epistemológico e metodológico, para além do instrumentalismo (MORI, 2014). Nessa direção, Mitjans Martínez (2019) relata que o termo Epistemologia Qualitativa não se refere ao caráter metodológico diretamente, mas à maneira como é produzido o conhecimento sobre a subjetividade. O caráter metodológico de uma pesquisa sobre subjetividade, se revela em um dos princípios da Epistemologia Qualitativa: no caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento na pesquisa. Dessa maneira, teoria, epistemologia e metodologia estão constantemente correlacionadas no processo de produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2015b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Segundo Mori (2014), um dos desafios constantes da pesquisa reside em relacionar teoria, momento empírico e ideias próprias do pesquisador. Assim, Mitjans Martínez (2019) reconhece que o valor do conhecimento como produção, a partir da noção da epistemologia qualitativa, está na possibilidade de o pesquisador ser capaz de criar novas zonas de inteligibilidade em relação ao trabalho de campo vivenciado.

Desse modo, a Epistemologia Qualitativa se configurou com a finalidade de superar a epistemologia estímulo-resposta arraigada na psicologia dominante e na lógica de pesquisa apoiada no instrumentalismo, distanciando-se de uma produção sobre as informações da pesquisa. Proposta desenvolvida com a finalidade de construir um modelo teórico, centrado no diálogo, e orientado para oportunizar um lugar próprio e autêntico de expressão dos

participantes da pesquisa, a partir de expressões do outro situado em um devir histórico e cultural. Possibilitando assim, um espaço criativo e de protagonismo no processo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2015; 2019; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Embora interdependentes, três atributos essenciais constituem e legitimam a Epistemologia Qualitativa. São eles: a legitimação do singular, o caráter construtivo-interpretativo de produção do conhecimento e o processo de comunicação dialógica (GONZÁLEZ REY, 2015b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

A legitimação do singular, nessa perspectiva, está relacionada em uma nova compreensão sobre a teoria, valorizando a significação da informação produzida pelo caso singular. Esse princípio concebe a pesquisa como um processo de produção permanente sobre a problemática científica enfrentada como pesquisador em um campo de pesquisa. Pois, o valor do singular só é legitimado na construção teórica em que o próprio pesquisador vai desenvolvendo em seu modelo teórico. Assim, o indivíduo é tomado por sua multiplicidade e riqueza de informação, que por si só não podem ser esgotadas em uma experiência (GONZÁLEZ REY, 2015b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

A pesquisa que considera a subjetividade como foco de estudo sugere a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. Conforme González Rey (2015b, p. 10):

A legitimação do singular na produção do conhecimento passa pelo valor que atribuímos ao aspecto teórico na pesquisa, o qual seja talvez o ponto mais difícil de ser assumido pelos pesquisadores, devido à identificação histórica entre o empírico e o científico instaurada como consequência do positivismo e do modo como a ciência se institucionalizou.

Dessa maneira, esta proposta resgata o valor do teórico na pesquisa como um recurso do pesquisador para gerar novos significados a partir da permanente confrontação com o momento empírico, sendo uma superação à tradicional dicotomia teoria-prática. Assim como uma nova compreensão do teórico que irá legitimar a informação através do caso singular, e a construção do modelo teórico.

Esse princípio implica no reconhecimento de que cada grupo de estudantes produz configurações subjetivas diferenciadas em relação às avaliações das aprendizagens. Por isso, compreendo que essa prática docente se configura como um processo multidimensional, e, portanto, se torna interessante analisar as configurações subjetivas envolvidas, a fim de construir um modelo teórico baseado na maneira singular como os enfermeiros docentes configuram os processos avaliativos nas Atividades Práticas Supervisionadas. Nesse caso, o

processo de avaliação nas Atividades Práticas Supervisionadas se constitui como um espaço autêntico de produção de conhecimentos, emocionalidade, imaginação e criatividade por meio das produções subjetivas singulares e diferenciadas expressadas nesse contexto.

O segundo princípio dessa proposta reflete a preocupação de González Rey (2015b) em enfatizar o caráter construtivo-interpretativo de produção do conhecimento. Considerando que a subjetividade não é algo produzido por uma expressão pontual e também não segue uma linearidade, o autor desenvolveu um método de pesquisa que enfatiza o valor de conhecimento como produção. Uma produção humana que não esgota a problemática a ser pesquisada. Ao assumir esta ação investigativa, o pesquisador constrói modelos teóricos, a partir da tessitura de indicadores e suas hipóteses de pesquisa.

Esse atributo possui como premissa essencial resgatar o papel do pesquisador como produtor de ideias, a partir das diversas problemáticas estudadas no cenário social. O pesquisador poderá construir indicadores para produzir significados por meio da informação implícita produzida pelos participantes no trabalho de campo. Dessa maneira, acontece um processo permanente de produção de ideias, seguido de novas interpretações que chegará a construção de novas hipóteses (GONZÁLEZ REY, 2015b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Os indicadores configuram-se por meio dos significados que o pesquisador interpreta criativamente, e que nem sempre estão expressos nas falas, nos gestos. O conjunto de indicadores articulados pelo pesquisador mobiliza o desenvolvimento de uma hipótese de pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

As hipóteses não são consideradas como uma explicação prévia da pesquisa, mas um caminho em que os indicadores vão ganhando força com vistas à formação de um modelo teórico específico que responda ao fenômeno pesquisado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Tendo em vista esse segundo princípio, busquei nesta pesquisa produzir um novo modelo teórico a partir da compreensão de processos subjetivos que integram à profissionalidade docente do enfermeiro na formação do técnico de enfermagem, tendo como foco as práticas avaliativas. As interpretações dos processos subjetivos envolvidos no cenário social da pesquisa permitiram compreender, como os docentes organizam os processos avaliativos em suas integrações e implicações relacionadas às subjetividades sociais e individuais implicadas ao processo avaliativo.

O terceiro princípio é o processo de comunicação dialógica, em que o diálogo se estabelece como um espaço-tempo favorecedor da expressão do indivíduo participante, em uma

ação colaborativa que constitui o processo de emergência das subjetividades envolvidas. Sendo assim, a partir desse processo, os participantes podem ser provocados e tensionados criativamente, para que expressem suas produções subjetivas, contextualizadas em suas experiências de vida. Esse processo relacional favorece a emergência do outro em sua condição de sujeito, por meio de sua expressão livre, aberta e espontânea, sem que haja a necessidade de superar a ideia de neutralidade tradicionalmente atribuída ao pesquisador, como ocorre na epistemologia positiva ou fenomenológica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Nesse sentido, procuro estabelecer no decorrer da pesquisa uma comunicação dialógica entre o pesquisador e os participantes, com a finalidade de aprofundamento na investigação dos processos subjetivos que envolvem o desenvolvimento das avaliações, analisando as contribuições individuais, sociais e normativas implicadas ao processo.

## **4.1 Espaço da pesquisa**

### **4.1.1 Caracterização da escola**

O ambiente escolar escolhido como campo de pesquisa é uma instituição de educação profissional pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF): o Centro de Educação Profissional Hilda Anna Krish, criado na década de 1990 pelo então Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2017). Segundo relato dos gestores, a criação desse Centro Educacional Técnico Profissional se constituiu como um desdobramento do outro Centro Educacional Profissional, com o intuito de promover descentralização da educação profissional no Distrito Federal.

A inspiração para a origem dessa instituição nasceu durante o I Congresso de Educação do Distrito Federal (1996). Dentre os motivos para que essa proposta perpetuasse estão: a disposição de fundamentar uma parceria entre as áreas de educação e saúde no Governo do Distrito Federal (GDF); a carência de profissionais de nível técnico com habilitação para atuar na área da saúde, tanto no campo público, quanto no campo privado da região. Assim como, o interesse da própria comunidade local confirmou seu anseio pela construção de uma escola que atuasse na educação profissional na área da saúde (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021).

De maneira mais específica, o mencionado Centro de Educação foi destinado ao atendimento de algumas turmas provenientes do ensino médio. Momento em que foi realizado



o primeiro processo seletivo para ingresso no curso Técnico em Enfermagem, com a implantação da primeira turma (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021).

Entre 2009 e 2010, essa instituição esteve vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, quando seu nome foi redimensionado. Porém, no final do ano de 2020, a Escola retornou para secretaria de Educação e passou a ser denominada com seu nome atual (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021). Esse aspecto histórico de migração entre secretarias, acompanhado pelas alterações em sua nomenclatura, caracteriza o estado ambíguo que configura esta instituição de ensino, uma vez que desenvolve práticas na interface entre as áreas de saúde e educação e assim, transita nelas.

O Centro de Educação Profissional Hilda Anna Krish está organizado a partir de uma dinâmica que busca favorecer ao estudante uma educação que atenda os direitos humanos e ao trabalho. Assim como promover uma formação ética, reflexiva e criativa, que segundo seu regimento interno (2017) e Projeto Pedagógico (2020/2021) se organiza em associação a processos avaliativos processuais, constituídos na continuidade do processo de ensino-aprendizagem e não como um momento externo e pontual.

A estrutura da instituição possui um espaço físico que ocupa uma área total de 8.796.66m<sup>2</sup>, cuja área construída é de 3.293,66 m<sup>2</sup>, para o desenvolvimento de suas atividades educacionais. Essa área possui os seguintes ambientes:

[...] 07 laboratórios (Saúde Bucal, Análises Clínicas, Nutrição e Dietética, Informática, Antropometria, Microbiologia, Enfermagem), 01 biblioteca, 01 sala de mecanografia, 12 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala para secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de assistência pedagógica, 01 sala de assistência administrativa, 01 quadra poliesportiva, 01 sala de almoxarifado, 01 salas de coordenação técnica dos cursos (DISTRITO FEDERAL 2020/2021, p. 20).

Ainda apresenta um ambiente escolar acolhedor e aconchegante, com espaço amplo, arborizado e com estacionamento interno. As salas são bem iluminadas e ventiladas. E o docente que desenvolve seu trabalho pedagógico nesse ambiente, conta com o apoio de ar-condicionado, televisão, além dos laboratórios para aulas teórico-práticas em enfermagem.

Esse campo de pesquisa oferece diversas modalidades de ensino: cursos técnicos de nível médio, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e pós-técnico de nível médio, em modalidades presenciais e à distância. A equipe desse Centro de Educação Profissional é composta por direção, supervisão escolar, secretaria, conselho escolar, coordenação pedagógica, equipe de apoio à orientação educacional, coordenador geral e coordenador dos cursos, equipe de apoio e corpo docente. A equipe de apoio conta com o auxílio da equipe especializada de Apoio à Aprendizagem, Orientação Educacional e Atendimento Educacional

Especializado/Sala de Recursos. E todo o corpo docente é constituído por profissionais habilitados na carreira de magistério (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021).

O corpo docente conta com a participação de 100 professores. Ainda possui dois supervisores, 19 coordenadores, um psicólogo, um diretor, um vice-diretor, uma secretária, um nutricionista, 10 auxiliares de secretaria, cinco profissionais para preparação e segurança alimentar, dois auxiliares de serviços gerais, três bibliotecários, quatro seguranças, dois auxiliares de serviços gerais, três bibliotecários. Os profissionais que desempenham atividades de limpeza, vigilância e merenda, são terceirizados pela SEEDF. Quanto ao corpo docente de enfermagem, essa instituição possui 14 enfermeiros docentes. Durante a pesquisa, todos estavam desenvolvendo atividades pedagógicas remotamente, devido à nova organização social fomentada pela pandemia de COVID-19.

A assistência ao público orienta-se pelo calendário letivo da SEEDF. Em que o horário de atendimento se destina aos três períodos disponíveis: matutino das 08h às 12h, vespertino das 13:30h às 17:30h e noturno das 19:00h às 23:00h. Durante a pesquisa de campo identifiquei que houve um aumento de 87 % de alunos matriculados na Educação a Distância (EaD) do ano de 2020 para o ano de 2021. Atualmente participam da escola 935 estudantes na modalidade presencial e 1.543 na modalidade na EaD.

O regime de ensino no Centro Educacional Hilda Anna Krish é semestral. E o ingresso dos discentes que historicamente se organizou por meio de processos seletivos, no ano de 2020 passou a ser realizado por meio de sorteio dos inscritos, realizado no site da SEEDF. Além do sorteio de ingressos, o plano de curso prevê alguns requisitos para a matrícula de novos estudantes e, assim destaco alguns que considero mais importantes: o estudante pode estar cursando o 2º ou 3º anos de Ensino Médio, idade mínima de 16 anos, sendo que para cursar o estágio profissionalizante precisa ter, no mínimo, 18 anos (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021).

Além da unidade sede, esse Centro de Educação Profissional conta com unidades remotas oferecendo cursos profissionalizantes em área administrativas, informática e outros curso. Esses são viabilizados por meio de uma colaboração com outras escolas públicas do Distrito Federal e com PRONATEC/Programas novos caminhos.

#### **4.1.2 Caracterização do curso técnico de Enfermagem e das Atividades Práticas Supervisionadas**

O plano de curso do técnico em enfermagem desta instituição de ensino atende ao eixo tecnológico, ambiente e saúde, sendo 1200 horas para o ensino teórico-prático e 564 horas do

Atividades Práticas Supervisionadas, perfazendo um total de 1764 horas de curso (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Além das Atividades Práticas Supervisionadas, a matriz curricular do curso técnico em enfermagem é composta por três módulos teórico-prático: o módulo básico, o módulo I e o módulo II. Segundo o itinerário formativo desse curso, o módulo básico compõe 400 horas do curso, sendo que, ao concluí-lo, o estudante ao concluir esse módulo poderá se valer do certificado de Qualificação Profissional em Auxiliar de Serviços em Saúde. O módulo I destina-se ao certificado de Qualificação Profissional em Cuidador Infantil, após 380 horas de curso. Já o módulo II possui a carga horária de 420 horas, em que o estudante fará jus ao certificado de Qualificação Profissional em Cuidador de Idoso. A conclusão dos três módulos teóricos e das Atividades Práticas Supervisionadas confere ao estudante o diploma de técnico de nível médio em enfermagem (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O fato desta escola ser um Centro de Educação Profissional Técnica que atua no contexto da saúde pública, lhe condiciona o privilégio de ter preferência no processo de escolha dos campos ofertados pelos serviços de saúde do SUS na FEPECS. Essa questão permite uma maior integração do processo de ensino em saúde nos campos de prática integrados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e, por isso, se tornou uma das minhas explicações para a escolha desse local de pesquisa.

Além disso, outra explicação foi o fato de atuar como docente nesse Centro Educacional há sete anos, local onde minhas inquietações nasceram e me levaram a iniciar esse processo de pesquisa. Por isso, me identifico com Sampaio (2020) que descreve em sua dissertação como a escola conduziu-a ao campo de pesquisa, pois foi a partir das reflexões originadas no meu cotidiano de trabalho como enfermeira docente, que surgiu o interesse em pesquisar na área de avaliação das Atividades Práticas Supervisionadas.

#### **4.1.3 A dinâmica social do Centro Educacional e das Atividades Práticas Supervisionadas**

O Centro Educacional Hilda Anna Krish organiza-se em relação aos turnos para oferecer os cursos técnicos presencialmente. O curso técnico em enfermagem oferece as disciplinas teóricas no turno vespertino e noturno e oferta as Atividades Práticas Supervisionadas no período matutino. Assim, os enfermeiros docentes, que atuam no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, ministram suas aulas no período matutino e coordenam no período vespertino.

O módulo de Atividades Práticas Supervisionadas, conforme previsto na matriz curricular do curso técnico de enfermagem, constitui seus campos de prática em saúde segundo os componentes curriculares: introdução a assistência de enfermagem (50h), enfermagem em saúde coletiva (75h), enfermagem em saúde do adulto e do idoso (25h), enfermagem em clínica cirúrgica (50h), enfermagem em centro cirúrgico e central de material esterilizado (50h), enfermagem em ginecologia e obstetrícia (75h), enfermagem em pediatria (75h), enfermagem em saúde mental (25h), enfermagem em urgência e emergência (75h) (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021).

Sobre os grupos de estudantes que desenvolvem as Atividades Práticas Supervisionadas orientadas por enfermeiros docentes, a Portaria N° 399/2020 prevê a quantidade de seis discentes por campo prático no curso técnico, por turno e por curso, ao se tratar de Unidade de Acesso Restrito. Ou seja, em unidades com atividades de alta complexidade em saúde, como Unidades de Terapia Intensiva (UTI), pronto socorro, centro cirúrgico e outros. Nos demais cenários, como unidades básicas de saúde, centro de atenção psicossocial, consideradas com atividades de baixa e média complexidade<sup>10</sup> em saúde, o grupo de discente se organiza em até 10 discentes por professor (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Esse componente curricular pode ser desenvolvido “em regime de 6 horas diárias e 30 horas semanais; ou regime de 5 horas diárias com 25 horas semanais; ou regime de plantão de 12 horas ou ainda 4 horas diárias perfazendo 20 horas semanais” (DISTRITO FEDERAL/SEDF, 2019, p. 138). Atualmente, o campo de pesquisa é organizado a partir do regime de seis horas diárias nos cenários práticos em saúde.

Enquanto finalizam os componentes curriculares com ênfase pedagógica mais voltada para a exploração da teoria necessária para o trabalho do técnico em enfermagem, os estudantes são habilitados para iniciar as Atividades Práticas Supervisionadas. Para isso, a coordenação de enfermagem organiza grupos de estudantes para a Atividade Prática Supervisionada, geralmente composto por 10 estudantes, sendo acompanhado por um ou dois docentes, a depender da complexidade do campo de prática em saúde. Por isso, muitas vezes, neste contexto de trabalho, a atividade docente é exercida em parceria com outros professores.

Esses grupos vão rodiziando com outros grupos, respeitando também os níveis de complexidade da assistência de cada campo. Segundo a pesquisa realizada, inicialmente, os

---

<sup>10</sup> As ações e serviços de saúde desenvolvidos no SUS podem se organizar do seguinte modo: a atenção básica, a estratégia da família e as unidades básicas e ambulatorios hospitalares; a média complexidade formada por unidades ambulatoriais e hospitalares especializadas públicas e privadas; e as redes de alta complexidade de referência nacional em várias especialidades médicas (OUVERNEY; NORONHA, 2013).

coordenadores buscam alocar os grupos nos campos de introdução a assistência de enfermagem, enfermagem em saúde mental, enfermagem em saúde do adulto e idoso, e enfermagem em saúde coletiva. Para então, os grupos de estudantes seguem para os outros estágios que envolvem uma ação em saúde com dimensões de assistência em enfermagem de maior complexidade, como enfermagem em pediatria e enfermagem em urgência e emergência.

Cada campo de Atividade Prática Supervisionada dura em média 10 dias úteis. Mas, como a carga horária é diferente entre os campos, alguns deles se desenvolvem de modo complementar, como é o caso do campo de enfermagem em saúde do adulto e idoso, e enfermagem em saúde mental. Nestes, o estudante permanece por cinco dias em cada campo de prática.

Dessa maneira, os coordenadores organizam uma previsão semestral para realização de campos de Atividades Práticas Supervisionadas, por meio da elaboração de um cronograma de campos práticos em saúde, segundo as peculiaridades de cada campo. Pois, segundo a Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022 os professores que atuam nas Atividades Práticas Supervisionadas seguem um regime de trabalho diferenciado, segundo o local em que desempenha suas atividades laborais. De acordo com essa previsão organiza-se então, a escolha dos campos de Atividades Práticas Supervisionadas durante a modulação no início do semestre. Sobre esse processo e como se desenvolve a escolha do enfermeiro docente em relação aos campos de práticas em saúde apresento a seguir, o processo de modulação que se organiza na Escola Hilda Anna Krish.

Todos os anos é elaborado em conjunto com o sindicato e uma representatividade do corpo docente da SEEDF, uma portaria que rege a escolha de turma/componente curricular de todos os professores efetivos que atuam nesta abrangência. A escolha de turma é baseada em uma pontuação organizada a partir de um somatório em relação aos certificados apresentados pelo docente, sua experiência profissional na docência, especializações, atualizações, participação em cursos, seminários e outras atividades que envolvam o docente pedagogicamente. A esse processo denomina-se modulação<sup>11</sup>.

Esse processo orienta todo o trabalho pedagógico do enfermeiro docente, uma vez que a escolha de campos de Atividade Práticas Supervisionadas está condicionada à classificação alcançada pelos participantes da pesquisa na modulação. A partir da pontuação elaborada, todos os docentes são elencados de modo que, aquele que possui uma pontuação maior tem o

---

<sup>11</sup> No contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), segundo a Portaria nº 08, de 06 de janeiro de 2021, a modulação é um procedimento de distribuição de turmas, carga horária e atribuições definido pelo quantitativo de turmas, horários e matriz curricular (DISTRITO FEDERAL, 2021).

privilégio de escolher os componentes curriculares inicialmente, ou seja, tem mais chance de escolher uma carga que esteja mais próxima de suas preferências, experiência profissional e afinidade pessoal. Ao passo, que para os últimos ranqueados sobram pouquíssimas opções de escolha.

É nesse contexto que o enfermeiro docente se organiza pedagogicamente e desenvolve seu trabalho pedagógico e processos avaliativos no contexto das Atividades Práticas supervisionadas. Nesse sentido, apresentaremos a seguir como os participantes foram inclusos na pesquisa.

#### **4.2 Participantes da pesquisa**

O estudo desenvolveu-se, inicialmente, com um grupo de docentes, voluntários, lotados no Centro Educacional Hilda Anna Krish. Para tal, a pesquisa foi submetida anteriormente ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O primeiro critério de seleção dos participantes foi ocupar o cargo de professor da Educação Básica, especialidade enfermagem. O segundo se referia à experiência do enfermeiro docente em orientação de Atividades Práticas Supervisionadas. Por fim, participar do grupo de enfermeiros docentes da escola em que pesquisa foi realizada.

Em um momento inicial, todos os enfermeiros docentes foram convidados, tendo em conta os aspectos éticos da pesquisa. Apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo que todas as informações seriam confidenciais e garantidas a liberdade para abandonar a pesquisa no momento que desejarem. Já os critérios de exclusão desta pesquisa abrangeram aqueles enfermeiros docentes que não se voluntariaram, que não tiveram experiência com as Atividades Práticas Supervisionadas em saúde e/ou que não atuavam no Centro Educacional Profissional Hilda Anna Krish.

Este estudo se constituiu a partir da subjetividade social do grupo de enfermeiros docentes e, portanto, considerei todos os participantes que se dispuseram a colaborar no espaço social da pesquisa. Contudo, no processo de desenvolvimento do estudo e na tessitura da análise construtiva-interpretativa, alguns indivíduos se sobressaíram por seu modo alternativo de se organizar pedagogicamente e de se posicionar diante dos antagonismos circunstanciais (SANTOS, 2013) que enfrentavam no cotidiano de sua prática, assim como seu modo de se posicionar diante ao que está socialmente posto.

Os momentos dialógicos foram apoiados por um planejamento de instrumentos, recursos e questões norteadoras elaboradas previamente, para que colaborassem no

desenvolvimento de reflexões pedagógicas na temática proposta pelo estudo. Com o auxílio deste recurso, foram realizados 17 encontros em grupo e sete encontros individuais, com uma duração média de três horas. Os encontros individuais foram realizados com o intuito de retomar e aprofundar algumas questões da pesquisa. Todos os encontros inteiraram uma média de 80 horas de sistemas conversacionais.

Desse modo, apresenta-se a seguir um quadro de apresentação dos participantes deste processo de pesquisa com seus respectivos nomes fictícios:

**Quadro 1:** Caracterização dos participantes da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Formação pedagógica</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Tempo de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal</b>	<b>Tempo de atuação nas atividades práticas supervisionadas</b>	<b>Campos de atuação na área da docência</b>
<b>Amabel</b>	Licenciatura em Enfermagem	Especializações em Saúde	12 anos	11 anos	- Docência na teoria- Docência na Atividade Prática Supervisionada
<b>Ana Luiza</b>	Complementação Pedagógica em Enfermagem	Especializações em saúde e em educação	sete anos	dois anos	- Docência na teoria- Docência na Atividade Prática Supervisionada - Coordenação
<b>Beatriz</b>	Licenciatura em pedagogia	Especializações em saúde e em educação- Mestrado inconcluso em gerontologia	três anos	um ano	- Docência na teoria - Docência como professora convidada na Atividade Prática Supervisionada
<b>Carla</b>	Programa Especial de Licenciatura (PEL)	Especializações em saúde e em educação	três anos	um ano	- Docência na teoria - Docência na Atividade Prática Supervisionada - Coordenação
<b>Colibri</b>	Programa Especial de Licenciatura (PEL) em ciências biológicas.	Especializações em saúde e em educação - Residência multiprofissional inconclusa em saúde mental; - Mestranda em políticas públicas em saúde.	três anos	um ano e meio	- Docência na teoria - Docência na Atividade Prática Supervisionada
<b>Heloísa</b>	Licenciatura em pedagogia	- Especializações em saúde e em educação. - Mestranda em políticas públicas	sete anos	três anos	- Docência na Atividade Prática Supervisionada - Coordenação
<b>Lua</b>	Programa Especial de Licenciatura	Especializações em saúde e em educação	sete anos	sete anos	- Docência na teoria - Docência na Atividade Prática Supervisionada

	(PEL) em biologia.				- Coordenação
<b>Manuela</b>	Licenciatura plena em enfermagem	Especializações em saúde e em educação	sete anos	oito anos	- Docência na teoria - Docência na Atividade Prática Supervisionada
<b>Margarida</b>	Programa Especial de Licenciatura (PEL)	- Especializações em saúde - Residência multiprofissional em enfermagem em saúde do adulto e idoso e residência multiprofissional em centro cirúrgico.	dois anos e meio	um ano e meio	- Docência na teoria - Docência na Atividade Prática Supervisionada
<b>Priscila</b>	Licenciatura em Enfermagem	Especializações em saúde e em educação	nove anos	um ano	- Docência na teoria- Docência na Atividade Prática Supervisionada - Coordenação
<b>Socorro</b>	Licenciatura em Educação Profissional	Especializações em saúde e em educação. - Mestre em Administração em Saúde - Doutoranda em políticas, planejamento e administração em saúde	sete anos	cinco anos	- Docência na teoria- Docência na Atividade Prática Supervisionada - Coordenação
<b>Solange</b>	Licenciatura em Enfermagem	- Especializações em saúde - Residência multiprofissional inconclusa em Unidade de Terapia Intensiva.	12 anos	10 anos	- Docência na teoria- Docência na Atividade Prática Supervisionada

Fonte: Elaboração própria da autora (2021).

Além dos momentos dialógicos com os enfermeiros docentes também reuni quatro reflexões escritas sobre o instrumento, minha vida com a avaliação; quatro complementos de frases; fotos, desenhos e imagens representativas elaboradas em dinâmicas propostas; 21 transcrições relevantes para o processo de pesquisa, seis registros provenientes do chat relacionado à plataforma virtual; conversas informais por telefone, participação em reuniões virtuais da escola e do curso de enfermagem de modo específico.



### 4.3 Cenário social da pesquisa

Considerando o contexto inicial e social do local de estudo, o desenvolvimento da metodologia construtivo-interpretativa pressupõe a abertura de um espaço social com o intuito de formar um contexto relacional para a pesquisa. O cenário social constitui-se como primeira etapa do processo de pesquisa, em que o pesquisador, por meio de sua criatividade, inicia um processo dialógico, buscando gerar interesse dos participantes no envolvimento do projeto (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). O intuito dessa etapa é expor a pesquisa aos possíveis participantes, de forma a incentivar-lhe a produção de sentidos subjetivos, em um momento de reflexão e dialogicidade (GONZÁLEZ REY, 2015b).

Minha aproximação com o cenário social de pesquisa iniciou-se com uma conversa com o diretor da escola, com o supervisor e com coordenador pedagógico que prontamente se colocaram à disposição para o estudo. E assim que a escola participante retomou suas atividades, participei de diversas reuniões *on-line* com professores e coordenadores para me ambientar ao atual contexto escolar, que no momento passava por um processo de transição para a modalidade de Ensino Remoto desencadeado pelo contexto da pandemia.

Nesse cenário, as Atividades Práticas Supervisionadas se encontravam suspensas, pois conforme a determinação da FEPECS, as escolas de ensino técnico profissional não estavam autorizadas a atuarem nos cenários de saúde. Dessa maneira, a escola manteve o ensino, restrito à modalidade remota e todos os docentes modulados nas Atividades Práticas Supervisionadas foram reconduzidas ao ensino teórico dessa modalidade. Essa transição foi inusitada, mas indicada a atender as necessidades do cenário atual em suas limitações sociais. No momento também pude acompanhar, por meio de conversas informais, algumas dificuldades de docentes em conciliar as atividades corriqueiras e domiciliares com os novos desafios do ensino remoto.

As adequações realizadas pelo Centro de Educação Profissional em seu sistema de ensino durante cenário criado pela pandemia da COVID-19<sup>12</sup> e a minha participação em espaços coletivos virtuais durante as reuniões e momentos dialógicos informais com alguns docentes mais próximos, me levou a pontuar duas questões essenciais para o desenvolvimento do meu cenário de pesquisa. A primeira questão é a dispersão, na modalidade EaD, dos docentes que antes trabalhavam nas Atividades Práticas Supervisionadas.

---

<sup>12</sup> Ao final do ano de 2019, a COVID-19 foi classificada como uma doença causada pelo Novo Coronavírus, nomeado como *SARS-CoV-2*. A Organização Mundial da Saúde (OMS) informou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença provocado pelo Novo Coronavírus (COVID-19) se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi reconhecida pela OMS como uma pandemia (BRASIL, 2020; OPAS, 2020).

A segunda questão diz respeito à atuação dos docentes nessa nova modalidade de ensino, que demanda um esforço excepcional em suas atividades no momento de ambientação com o sistema de ensino remoto, pois a aprendizagem de ensinar por vias digitais e preparar materiais apropriados para esta demanda exigiu mais tempo e dedicação. Assim, os docentes se mostraram sensíveis à atual conjuntura por atuarem em um sistema de ensino remoto, inusitado até então para a maioria deles. Esses dois motivos se apresentaram como um obstáculo para prosseguir na construção do meu cenário social de pesquisa.

Por fim, ao compreender as possibilidades reais desta pesquisa, percebi a necessidade de um espaço dialógico e reflexivo que favorecesse um relacionamento mais próximo com os possíveis participantes da pesquisa. Pensei, então, em desenvolver um grupo de roda de conversa direcionada aos docentes que se interessassem por essa temática e que já ministravam as Atividades Práticas Supervisionadas em saúde, na busca pela criação de um cenário social favorável a esta pesquisa. Para isso, foi feito contato via telefone com cada docente, explicando sobre a finalidade e o processo de pesquisa previsto, verificando o interesse e disponibilidade de cada um; foi criado um grupo de *WhatsApp* a fim de buscar a disponibilidade de cada profissional e assim desenvolver as dinâmicas conversacionais que favoreça a expressão aberta do participante.

Nesta pesquisa usei como ferramenta interativa a plataforma do *Google Meet*, com a finalidade de estabelecer um processo dialógico na pesquisa de campo, mesmo corporalmente distantes dos participantes. A escolha deste recurso se deu com a minha preocupação em observar as expressões e buscar estabelecer um contato audiovisual mais próximo possível da realidade, no intuito de suavizar o distanciamento pessoal causado pela pandemia e atender a qualidade de informações que requer uma pesquisa na perspectiva da Teoria da Subjetividade. E assim, a pesquisa seguiu seu curso com o grupo de enfermeiros docentes.

O uso deste recurso favoreceu o desenvolvimento do processo de pesquisa, mesmo em meio ao distanciamento social, pois proporcionou a gravação de momentos de conversação e dos comentários que eram efetivados via chat. A partir da experiência de utilização deste recurso foi-me possível compreender que esta vivência oferece possibilidades reais para uma discussão em grupo que contribua para reflexão e a emergência de posicionamentos divergentes e congruentes entre os participantes. No entanto, o diálogo intermediado por um recurso digital não flui com tanta naturalidade, pois cada participante precisa finalizar sua fala para que o outro se manifeste, caso contrário, dependendo da qualidade dos aparelhos utilizados, o áudio pode ficar incompreensível. Essa questão, a depender do assunto em discussão e da maneira como o participante expõe suas opiniões, pode parecer um monólogo ou uma entrevista grupal, o que

requer do pesquisador um planejamento e uma articulação sensível ao abordar temas de relevância ao grupo e não a questões pessoais.

Além do mais, muitas câmeras ficaram fechadas e me senti um pouco constrangida em ter que pedir para abrir, pois era como se eu estivesse invadindo a privacidade deles. Por isso, o ideal teria sido já expor a importância das expressões na pesquisa de processos subjetivos no início do processo de trabalho e, portanto, a premência em deixar suas câmeras abertas desde o primeiro encontro.

No decorrer dos encontros das rodas de conversas, revisitava gravações anteriores para iniciar o processo de construção de pesquisa e também percebi que a gravação da plataforma escolhida não apresentava a imagem de todos os participantes, como aparecia para mim em tempo real. Aparecia apenas a imagem da pessoa que estava se expressando no momento. O que me fez atentar para as expressões dos grupos em encontros posteriores. Em consonância com o que Conchy, Carmo e Pires (2021) e Borges, Pucci e Torres (2009) referem, percebi que esta ferramenta não substitui a dinâmica de uma comunicação dialógica presencial, mas pode se aproximar de uma discussão em consonância com a realidade dialógica.

Tanto que no processo de pesquisa foi possível desenvolver dinâmicas conversacionais e assim, favorecer momentos dialógicos reflexivos e tensionadores sobre o problema estudado, como acompanharemos no processo de construção da informação.

Outro aspecto interessante foi a questão da utilização intencional do espaço-tempo social de pesquisa para, aparentemente, outras finalidades, além das intenções iniciais da análise. Nesse sentido, o espaço-tempo da pesquisa também se constituiu como um momento para reflexões que envolviam discussões sobre algumas limitações institucionais que enfrentavam em suas ações profissionais, momentos de desabafos, questões sobre reorganização do plano de curso e busca de estratégias alternativas em relação às dificuldades que se realizaria no próximo semestre. Essa questão foi tão marcante na pesquisa que, durante as reflexões em grupo, e assim, o espaço social dos encontros foi carinhosamente chamado de “divã da pesquisadora” ou por alguns enfermeiros docentes participantes do estudo.

#### **4.4 Instrumentos de pesquisa**

As reflexões em grupo foram favorecidas por instrumentos para o desenvolvimento de momentos dialógicos na interação em grupo. Sobre o uso de instrumentos, González Rey (2015) descreve que o seu valor, influenciados pelo determinismo, tem sido legitimado apenas pelas informações procedentes destes, e assim, acabam por excluir as ideias e reflexões do

pesquisador sobre o estudo. Para ele, a ausência de uma definição ontológica no estudo dos processos subjetivos tem a ver com o predomínio de uma perspectiva instrumental e atórica na compreensão dos processos humanos (GONZÁLEZ REY, 2015b).

Assumo, então, como definição de instrumentos, todo recurso ou circunstância que proporcione a expressão dos participantes no contexto envolvido da pesquisa. Os instrumentos relacionam-se uns com os outros com vistas a produzir um sistema de informações com capacidade para gerar inteligibilidade no processo de pesquisa. Deste modo, “todo significado produzido de forma parcial por um instrumento concreto constituirá apenas uma hipótese, que se reafirmará no sistema completo da informação produzida” (GONZÁLEZ REY, 2015b, p. 43).

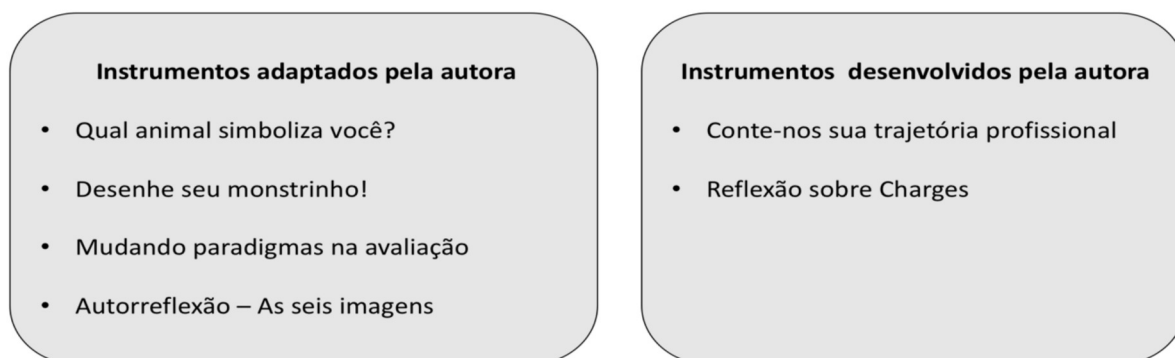
González Rey e Mitjans Martínez (2017a) ainda discutem que os instrumentos não seguem uma sequência interrompida e anteriormente planejada, mas passam a ser abertos para um constante ir e vir de acontecimentos. O pesquisador, em algum momento da pesquisa pode não atribuir o valor à informação produzida pelo participante, que posteriormente revela outras produções subjetivas que confronte as informações anteriores, apontando a necessidade de retorno a um instrumento anterior. Assim, a construção teórica se produz durante o trabalho de campo, a partir de um movimento constante de ir e vir, perpassado pela reflexividade do pesquisador (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017a). Sobre os instrumentos de pesquisa foram utilizados os seguintes recursos:

**Figura 1:** Instrumentos de Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

**Figura 2:** Instrumentos adaptados e instrumentos desenvolvidos pela autora



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Por compreender a relevância do uso de instrumentos no processo de pesquisa, a seguir apresentarei os instrumentos citados acima, com relação ao modo de como foram usados no processo procedimental desta pesquisa.

#### **4.4.1 Participação no cotidiano da escola**

Esse instrumento foi usado no início da construção do meu cenário social de pesquisa, quando ainda atuava na Centro Educacional como enfermeira docente. O processo de pandemia ainda não se iniciara e eu já começava a observar dinâmicas e processos organizacionais da instituição, assim como das Atividades Prática Supervisionadas, refinando meu olhar de pesquisadora. Em um processo simultâneo de estudo sobre a problemática do meu tema e de interações com outros docentes do grupo pude vivenciar momentos informais, observar algumas condutas dos coordenadores, dialogar com alguns docentes em relação aos processos avaliativos que organizavam e sobre algumas condutas de outros participantes da pesquisa nas suas relações com os estudantes.

Os momentos informais são recursos de pesquisa utilizados a partir das ideias de González Rey (2002) e Goulart (2013) desenvolvendo encontros informais para além da formalidade presente no campo de pesquisa. Nesse sentido foi disponibilizado um tempo livre para compartilhar ou para estabelecer diálogo mais aberto com os participantes da pesquisa. Esses momentos valorizados pelos pesquisadores acima mencionados constituirão um recurso de provocação, tendo em vista que as informações produzidas através dele acontecerão em meio descontraído, o qual favorece a produção de sentidos subjetivos pelo indivíduo. Desses momentos, também participaram ligações telefônicas.

Esse processo sofreu uma pausa com o advento da pandemia, mas foi logo recuperado de maneira remota. Assim, quando o Centro educacional Hilda Anna Krish retomou as atividades

pedagógicas, participei de reuniões remotas que a supervisão escolar promovia com todo o corpo docente e também de reuniões com o grupo docente de enfermagem promovidas pelos coordenadores de enfermagem. Além desses momentos, o espaço criado a partir dessa lógica ajudou a produção de novos indicadores que possibilitassem a compreensão da configuração subjetiva social, e as individuais que constituem a dinâmica institucional do centro de trabalho e seu desdobramento na prática docente.

#### **4.4.2 Sistemas conversacionais**

Este se constitui como um processo ativo que ocorre entre o pesquisador e o participante, encarregado de criar um “tecido de informações” que implica naturalmente os participantes. É nesse processo conversacional que os participantes se envolvem com suas reflexões e emoções, em que o pesquisador acompanha tanto os sentidos envolvidos, como os conteúdos que vão aparecendo no decorrer da conversa. Esse instrumento busca uma expressão livre e espontânea, iniciando pelas expressões mais gerais às mais específicas, sempre perseguindo a expressão compromissada dos participantes da pesquisa na qualidade da relação que configura o espaço de pesquisa. A partir desse recurso, os participantes e o pesquisador incorporam suas experiências, questionamentos e inquietações, nesse processo que incentiva a produção de sentidos subjetivos no caminho conversacional (GONZÁLEZ REY, 2015b).

As dinâmicas conversacionais foram apoiadas por um planejamento de instrumentos organizados para o desenvolvimento dos encontros virtuais. O planejamento compreendeu recursos e questões norteadoras elaboradas previamente, que colaboraram para o desenvolvimento de reflexões pedagógicas na temática da avaliação nas Atividades Práticas Supervisionadas em saúde, com a finalidade de orientar as discussões em cada encontro. Contemplou as datas previstas, os objetivos, os recursos que seriam utilizados, e algumas perguntas norteadoras para fomentar a reflexão em grupo nos encontros.

Este recurso não teve o propósito de ser rígido ou inflexível, mas se organizou como uma ferramenta norteadora da discussão, não determinadora. Assim, foi modificado e alterado no percurso da pesquisa. Além de não usar alguns instrumentos previstos, pois percebi que não caberiam naquela situação. Ainda criei novos recursos para buscar informações que durante a construção da análise se mostraram carentes para investigar um caminho hipotético inicialmente criado. No intuito de promover sistemas conversacionais foram usados os seguintes instrumentos abaixo.

#### 4.4.3 Instrumentos escritos

O nosso interesse em usar os instrumentos escritos se revela na possibilidade de favorecer expressões complementares às outras, de modo que contribua para uma construção mais abrangente envolvendo produções de sentidos subjetivos e processos simbólicos diferenciados. Pois, ainda segundo González Rey (2015b, p. 51), o indivíduo possui “possibilidades limitadas ao se expressar, pois não pode abarcar de forma universal e em uma expressão concreta toda sua experiência”. Assim, por meio de distintas vias de expressão busco compreender processos subjetivos produzidos pelos enfermeiros docentes, em relação a sua experiência com os processos avaliativos, lançando mão de recursos metodológicos que utilizam o meio escrito como modo complementar às outras produções subjetivas.

O complemento de frases é um instrumento escrito e representado por indutores curtos a ser preenchidos pelo participante da pesquisa. Estes podem se referir a um caráter mais abrangente e também podem se reportar a atuações, vivências ou indivíduos, sobre os quais intencionamos que a pessoa respondente expresse intencionalmente. Compreende-se que os participantes se expressam no complemento de frases por meio de seus sentidos subjetivos mais relevantes no momento da pesquisa. As frases expressas não descrevem explicitamente os sentidos subjetivos, mas a sua reiteração em diversas frases sobre uma temática retrata um indicador sobre os sentidos subjetivos dos participantes (GONZÁLEZ REY, 2015b). Esse recurso foi usado no fim do processo de pesquisa para retomar algumas informações que foram surgindo no trabalho de campo.

Outro recurso escrito usado foi a reflexão “Minha vida com a avaliação”. Inicialmente, foi colocado a música “Minha vida” de Luiz Maurício Pragana dos Santos (mais conhecido como “Lulu Santos”) e, então, após recitá-la, abri um espaço de diálogo com os participantes e solicitei que escrevessem um texto abordando como o processo de avaliação se desenvolveu em suas vidas. A intenção foi buscar compreender como estes docentes produziam subjetivamente os processos avaliativos em sua experiência de vida, articulando os diversos espaços que têm configurado subjetivamente sua história vital.

Por fim, de maneira inusitada usei como recurso para construção das informações os registros do *chat* na plataforma virtual. Ao longo do processo de pesquisa realizado de maneira remota, alguns participantes se expressaram por este canal. Esse recurso se constitui espontaneamente durante o processo de pesquisa, pois não pensara nesse recurso metodológico anteriormente. Assim, além da verbalização, os participantes contaram com o *chat* como meio

escrito, e recurso de pesquisa, para sua livre expressão dos participantes, no momento em que desenvolvíamos os sistemas conversacionais.

Nem todos os encontros tinham produções via *chat*, mas em quatro encontros as produções foram bem significativas e relevantes para o processo de construção da pesquisa. Percebi que quando o tema de pesquisa discutido era muito intrigante e muitas vezes a dinâmica virtual não favorecia a expressão de todos, o chat se dispôs como um recurso favorável à expressão de muitos participantes.

#### **4.4.4 Análise documental**

No início da pesquisa busquei documentos históricos, como o projeto pedagógico e o regimento interno da escola, para compreender o contexto em que o Centro Educacional Hilda Anna Krish surgira. Consultei também o plano de curso de Enfermagem que me auxiliou a entender a organização e funcionamento desta instituição escolar. Ainda foram analisados documentos como Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação de cursos de graduação na área de saúde, Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação do enfermeiro, Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação em pedagogia, Diretrizes Curriculares Nacionais do técnico em enfermagem. Assim como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2017), a Resolução nº 6 de 2012, entre outros documentos e normatizações que fundamentam a formação e atuação dos participantes desta pesquisa.

#### **4.4.5 Instrumentos adaptados e instrumentos desenvolvidos pela autora**

**1. Conte-nos sua trajetória profissional:** em um encontro anterior foi solicitado aos participantes que levassem um objeto ou uma foto que representasse a sua trajetória profissional. E assim, cada participante compartilhou sua história imbricada em suas produções subjetivas no relato de suas vivências durante e após a sua formação em busca de suas profissões. O objetivo dessa dinâmica foi conhecer como os participantes relacionam sua formação inicial e continuada com o trabalho pedagógico que desenvolvem no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas.

**2. Qual animal simboliza você?** Sugestionada por uma dinâmica de apresentação, em um encontro anterior com o grupo foi solicitado aos participantes que pensassem sobre qual animal seriam representados no ambiente familiar, no ambiente escolar, e no ambiente das Atividades



Práticas Supervisionadas. O propósito desse recurso foi compreender processos subjetivos integrados aos contextos que participam da elaboração do processo avaliativo pelo enfermeiro docente. Nesse sentido, os participantes foram muito criativos e produziram informações muito interessantes sobre suas configurações subjetivas da ação profissional de ser enfermeiro docente no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas. Foi muito interessante perceber como esse instrumento contribuiu para reforçar alguns indicadores no percurso da construção da informação.

Fonte: <https://menvie.com.br/dinamicas-de-apresentacao/>

**3. Reflexão sobre charges:** para essa atividade foram escolhidas três charges relacionadas a problemática deste estudo. Nesse sentido, postei-as em tela compartilhada na plataforma utilizada e deixei que os participantes se expressassem livremente sobre suas produções acerca das imagens apresentadas. O intuito foi conhecer algumas das concepções sobre o processo avaliativo na prática docente, assim como os desafios que enfrentam no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas e como isso se integra subjetivamente às elaborações do grupo de enfermeiros docentes.

### Charge 01 Charge 02



Fonte: <http://www.filosofiahoje.com/2012/09/o-nosso-sistema-educacional-em-uma.html>

Fonte: <https://www.marcelo.sabbatini.com/educacao-em-charges-2/>

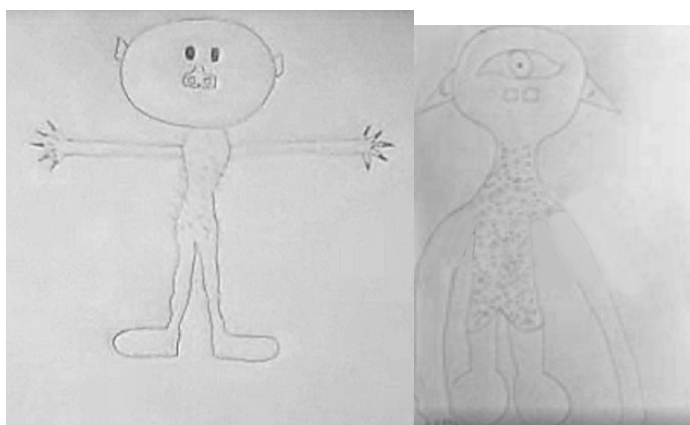
### Charge 03



Fonte: <http://tutorescursodeformacao.blogspot.com/2011/12/refletindo-sobre-aprendizagem.html>

**4. Desenhe seu monstrinho!** Sugestionada pela “dinâmica do monstrinho”, inicialmente expliquei que faríamos um desenho juntos. Para tal, precisaríamos de uma folha branca, uma

caneta ou lápis. Em continuidade, verbalizei alguns comandos: desenhe uma cabeça redonda e grande; um corpo pequeno coberto de pelos; braços compridos com mãos pequenas e garras afiadas; pernas curtas; pés grandes e arredondados; olho no meio da testa; orelhas pontiagudas; nariz com narinas quadradas. Assim, cada participante ao longo dos comandos confeccionava seus desenhos. No final, cada enfermeiro docente apresentou seu desenho e foi impressionante observar como os desenhos eram diferentes, apesar de terem seguido os mesmos comandos. A partir dessa dinâmica sugeri aos participantes que pensassem em seu processo avaliativo e como eles se organizavam diante das diferenças que participavam do processo de ensino-aprendizagem? A finalidade foi compreender se os docentes articulam os processos culturais-históricos da realidade que se constituem em sua complexidade e como organizam seu processo pedagógico, mais especificamente os processos avaliativos. (Fonte: <http://maristelaguilherme.blogspot.com/2016/09/dinamica-receita-do-monstrinho.html>).



Gravura 1

Gravura 2



Gravura 3

Gravura 4

Fonte: acervo da autora

**5. Mudando paradigmas na avaliação:** inspirada no instrumento “Mudando você” criado por Rossato (2009), elaborei o recurso “mudando paradigmas na avaliação”. Nessa ocasião, solicitei aos participantes que imaginassem o encontro com um gênio, e que este realizaria todos os seus desejos em relação aos processos avaliativos. Assim, poderiam pedir três desejos com

o propósito de melhorar os processos avaliativos que desenvolviam no Centro Educacional Hilda Anna Krish. O intuito desse instrumento foi compreender o que mais incomodava o grupo de enfermeiros docentes no desenvolvimento dos processos avaliativos.

**6. Autorreflexão – as seis imagens:** baseada na dinâmica das “nove imagens” reorganizei os comandos para as “seis imagens”. Esse recurso foi criado no percurso da pesquisa, e usado nos encontros individuais com o intuito de retomar algumas ideias e aprofundar algumas questões com alguns participantes de modo individual. O propósito foi compreender produções subjetivas de alguns enfermeiros docentes sobre si mesmo e o mundo que o cerca. Nesse sentido, solicitei ao participante que se expressasse com uma imagem ou com a fala, sobre as seguintes situações: como me vejo? Como eu acho que os outros me veem? Como eu gostaria de ser? Como os outros gostariam que eu fosse? Como eu tenho medo de ser? Como eu posso vir a ser realmente? Essa estratégia foi muito intrigante, pois percebi como os participantes tiveram dificuldades de falar sobre si mesmo. (Fonte: <https://www.rhportal.com.br/dinamicas-de-grupo/as-seis-imagens/>).

## CAPÍTULO 5 – CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Considerando a complexidade da realidade estudada e das relações que o docente se envolve na organização de seus processos avaliativos, assumi como base a proposta da Teoria da subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, já enfatizadas neste estudo. A partir destes referenciais teóricos, essa construção se fundamenta em uma elaboração singularizada e criativa do pesquisador em vias de um modelo teórico, a partir de produções subjetivas múltiplas de uma realidade complexa em que este profissional organiza seu trabalho pedagógico e processo avaliativo. Dessa maneira, foram produzidas interpretações sobre as experiências pessoais dos enfermeiros docentes com a avaliação, a vivência do grupo no espaço social da escola, assim como, como suas produções subjetivas envolvidas no trabalho pedagógico e processos avaliativos. Essas interpretações serão apresentadas em três eixos de pesquisa a seguir.

### 5.1 Eixo I – O olhar do docente para o processo avaliativo a partir da sua história de vida

Ajuntei todas as pedras  
Que vieram sobre mim  
Levantei uma escada muito alta  
E no alto subi  
Teci um tapete floreado  
E no sonho me perdi  
Uma estrada, Um leito,  
Uma casa, Um companheiro,  
Tudo de pedra, entre pedras  
Cresceu a minha poesia  
Minha vida...  
Quebrando pedras  
E plantando flores  
Entre pedras que me esmagavam  
Levantei a pedra rude dos meus versos.  
("Das Pedras" – *Cora Coralina*).

No caminho da vida, podemos encontrar pedras, flores, obstáculos e mãos dispostas a ajudar. Importa-me, que neste percurso, cada um escreve sua história construindo seu caminho, juntando suas pedras, como degraus de uma escalada. Não como um alvo a se alcançar, mas como um processo. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017a), a Teoria da Subjetividade por meio de seus recursos teóricos possibilita compreender a trajetória de um indivíduo como uma via em construção. Não como algo redutível a uma ação ou comportamento. Nesse sentido, Barrios e Tacca (2019) discutem que considerar a subjetividade permite compreender que o docente não chega à escola pronto para a ação pedagógica. Assim,

é preciso compreender que esse contexto pedagógico pode se constituir como um espaço de desenvolvimento e conhecimento mútuo. Assim a vida segue, entre idas e vindas, submersa em uma cultura, em um contexto histórico e social, que nos inspira a ser como nós somos. Não como indivíduos imutáveis, mas como seres que aprendem, movimentam, transcendem, constroem e reconstroem sua profissionalidade diante das situações que vivenciam ao longo de sua história de vida.

Neste contexto, a ação docente está constituída por diversas experiências vivenciadas nos contextos de vida dos indivíduos. Para Mitjans Martínez e González Rey (2019) o processo de produção de sentidos subjetivos constitui a configuração da ação docente, integrando a maneira como o indivíduo tem vivenciado questões de família, etnia, gênero, emocionalidades, limitações físicas e outras especificidades. Nesse sentido, ressaltamos a configuração subjetiva da ação como recurso teórico para compreender como a produção de sentidos subjetivos participa da ação pedagógica atual dos indivíduos. Pois, segundo Mitjans Martínez e González Rey (2019, p. 19), “história e contexto são dois momentos inseparáveis da capacidade geradora das configurações subjetivas”.

A partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade consideramos que a subjetividade individual e a subjetividade social se configuram de maneira interdependente, de modo que as vivências geradas a partir da subjetividade individual de cada participante compõe o espaço-tempo social de um grupo (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). Diante disso, discuto o modo como as experiências individuais dos participantes da pesquisa com o processo avaliativo integram as configurações de suas ações docentes e a subjetividade social do grupo de enfermeiros docentes do Centro de Educação Profissional Hilda Anna Krish. Para ajudar o entendimento do processo construtivo-interpretativo, apresento este eixo a partir de duas ideias significativas: a ação profissional do enfermeiro docente no contexto de avaliações somativas e formativas e a qualidade da relação docente-discente durante a formação em enfermagem.

### **5.1.1 A ação profissional dos enfermeiros docentes no contexto de avaliações educacionais somativas e formativas**

Em nosso primeiro encontro remoto, convidei os participantes a refletirem sobre a música intitulada “Minha Vida” de Luiz Maurício Pragana dos Santos (mais conhecido como “Lulu Santos”). Desde esse primeiro momento de pesquisa notei como o grupo se implicou de maneira atenciosa e colaborativa, não só em argumentar a favor da pesquisa, mas em disposição para refletir sobre questões que sustentam suas práticas no que diz respeito ao processo de

avaliação no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas. O que me fez vislumbrar como as discussões com este grupo gerariam produções subjetivas significantes para esta análise.

Após escutar a música como um recurso para descentrar as participantes e favorecer o cenário dialógico, nossas conversas se iniciaram da seguinte maneira

**Heloísa:** *Minha história, acho que ela começou na 7ª série do ensino fundamental! Eu recebi a minha primeira nota vermelha. E isso para mim me chocou e na verdade, eu fiquei estarecida, porque na verdade eu tinha certeza que eu não tava com nota vermelha. E registraram nota vermelha na minha carteirinha (tom de voz, mas enfática, com indignação) [...]E aquilo para mim foi um tormento! [...] aquilo me trouxe um trauma tão grande, tão grande, porque eu mesmo enquanto adolescente, criança tinha um propósito que eu sempre tentaria estudar e buscar notas boas! E aquilo estava fora de meu propósito: pegar uma nota vermelha, lidar com aquilo para mim foi muito, muito traumatizante. [...]E isso é uma coisa que fica na minha cabeça e tenho a carteirinha até hoje! (risos).* (Dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “minha vida com a avaliação”).

Reconhecemos nessa história e em outras falas recorrentes durante a pesquisa, como Heloísa relatava e recriava suas experiências de vida no contexto educacional, integrando questões relativas ao processo de supervalorização da “nota”. Algo que, na história dos processos avaliativos e suas múltiplas expressões tem tido uma estreita relação com a ideia de sucesso escolar (SORDI, 1995; PERRENOUD, 1999; FREITAS *et al.*, 2014; HOFFMANN, 2019b). Assim, a partir da maneira como ela recontava e (re)produzia esse momento de sua vida, pode-se perceber uma sensação de mal-estar e desconforto, representados por meio de expressões carregadas de sentidos simbólico-emocionais, tais como “*fiquei estarecida, foi um tormento*”.

Nesse sentido, segundo Soares e Baczinski (2018), o modelo meritocrático ideal é defendido por aqueles que propõem a concessão de recompensas segundo as qualificações do estudante, independentemente de qualquer especificidade - social e individual - que, em um ambiente de pseudoneutralidade, inviabilizariam a objetividade do processo de identificação deste mérito individual. Ação empirista-positivista que é corroborada pela prevalência do sistema capitalista no modelo meritocrático e pela ideia dissimulada de qualidade de ensino.

No contexto da educação, o principal instrumento de controle utilizado pelos que assumem a meritocracia é a avaliação, uma vez que essa favorece a prevalência, no contexto escolar, da competitividade, a desigualdade social e a hierarquia (SOARES; BACZINSKI, 2018). Sendo assim, na situação relatada por Heloísa, a experiência avaliativa vivida em uma comunidade que supervalorizava a nota, aponta para uma expressão carregada de emoção que intensifica a frustração expressa por seu sentimento de fracasso escolar diante de seus propósitos de vida em relação àquela “nota vermelha” atribuída ao boletim escolar.

Sobre seu propósito de vida, Heloísa continua aprofundando sua fala:

*[...]tinha o objetivo de não tirar nota vermelha! Porque, como minha história de vida, eu venho de uma família muito pobre e sempre a minha perspectiva foi estudar para melhorar de vida. Então, aquilo para mim era meu grande objetivo. Então quando registraram a nota vermelha, me passou a sensação que eu falhei no meu processo, naquilo que eu me propus a fazer. (Dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “minha vida com a avaliação”).*

Quando compartilhávamos o mesmo transporte em idas e vindas ao trabalho, espaço-tempo solidário em que, por várias vezes, ela me orientou sobre cultivo de plantas e o cuidado com suculentas (*Mammillaria spp.*), Heloísa comentara como participava de seu contexto de vida pessoal a questão da superação. Todo esse cenário colabora para compreender como sua história de vida aparece configurada subjetivamente no momento atual e, ao mesmo tempo, perceber como receber o resultado de uma nota vermelha pode ter sido impactante em sua vida estudantil.

Desse modo, Heloísa por meio de sua análise e reflexão estabelece um diálogo consigo mesma por meio de seus questionamentos sobre o modo como sentiu aquele momento de sua vida. Experiência simbólico-emocional que consegue explicitar atribuindo a sua condição social de “*família muito pobre*” com o propósito de “*estudar para melhorar de vida*”, como uma das possíveis causas do mal-estar vivenciado por ela. *Essa produção corrobora para a sensação de frustração representada pela maneira como Heloísa interroga sua vivência escolar, o que se constitui como um indicador de seus processos de subjetivação* (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012).

O uso da nota como estratégia classificatória no processo avaliativo, expresso no recorte do relato de Heloísa e, semelhantemente, nas falas de outros participantes da pesquisa, parece indicar o sistema de recompensa, citado por Soares e Baczinski (2018), que relaciona condutas consideradas “aceitáveis”, que compõem o modelo meritocrático. Considerando a meritocracia como integrante dos discursos hegemônicos, que atribuem um lugar central ao esforço e à capacidade dos indivíduos para atingir seus objetivos de vida, Heloísa expressa processos de subjetivação que integram o valor simbólico da nota de maneira inseparável da emocionalidade produzida por ela. Com isso, seus sentimentos de frustração e fracasso escolar não se referem apenas ao processo avaliativo, mas a todo um propósito de vida.

Um dos possíveis desdobramentos dessa experiência vivida parece emergir nas elaborações de Heloísa em relação às Atividades Práticas Supervisionadas:

**Heloísa:** *[...]O aluno chegou para mim [...] para repetir a disciplina de emergência dois comigo E ele falou: - olha professor eu não sei porque eu reprovei no outro estágio. E aí, isso me fez cair uma ficha: como que o aluno chega no processo de 17*

*dias e ele chega aqui para mim agora? Não foi comigo, mas ele chega aqui para mim e fala que ele não sabe por que reprovou no outro estágio?! Então tem algum problema nesse processo! Não combinaram com ele, não explicaram para ele o que ia ser avaliado.*

Ainda a esse respeito, ela acrescenta sobre o modo como desenvolve seu processo avaliativo:

*[...] faço avaliação individual e coletiva após cada dia de estágio. Eu tive a oportunidade de não ter em nenhum estágio meu, nenhum aluno que falasse isso para mim: olha, não consegui! Mas eu acho que precisa melhorar muitas coisas, eu acho que a forma que você dá esse feedback. (Dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “minha vida com a avaliação”).*

Entende-se que essas situações de aprendizagem-avaliação configuram diversos espaços de práticas institucionais nos quais a comunicação não se constituiu como uma ferramenta orientada ao desenvolvimento dos educandos. Assim, a partir de um momento ímpar de sua experiência, Heloísa expressa “*isso me fez cair uma ficha*” perante o acontecimento vivenciado com a fala do estudante “*eu não sei porque eu reprovei no outro estágio*”. Uma experiência promovida pelo uso do recurso *feedback* por Heloísa.

O *feedback* é o recurso central da avaliação formativa, uma vez que por meio da interação e diálogo entre o professor e o estudante, esse instrumento contribui para orientar um conjunto de ações que o estudante desenvolve e assim, favorecer sua aprendizagem em relação a sua responsabilidade profissional, autonomia e ações profissionais (SANTOS; LEITE, 2010). Segundo a participante, este recurso era desenvolvido no fim do período de prática em saúde, cotidianamente como um modo de reflexão sobre a prática em saúde desenvolvida no cenário de saúde. Assim, ela promovia um momento de conversa individualmente e /ou em grupo com seus estudantes. Do nosso ponto de vista, essa experiência foi assumida por Heloísa como integrante de uma ação pedagógica orientada ao exercício do diálogo, em que a utilização do *feedback* contribuiu para a construção de um espaço-tempo favorecedor da aprendizagem. E, também, de um processo avaliativo voltado para a melhoria tanto dos cuidados prestados aos pacientes quanto do trabalho pedagógico desenvolvido pelo enfermeiro docente.

De um modo geral, quando trabalhávamos juntas, Heloísa sempre me pareceu atenta e empenhada em resolver as demandas que emergiam no contexto escolar, não só relativas aos estudantes, mas também em relação às questões que eram levantadas nas coordenações pedagógicas pelo grupo de enfermeiros docentes. Situações em que se mobilizava para construir alternativas político-pedagógicas, buscando diálogo com a coordenação, supervisão e direção escolar sobre possibilidades de superação dos entraves que, em caso de inércia, poderiam se tornar impeditivos para o pleno exercício de nossa prática profissional. Considerações que nos remetem à preocupação que, recorrentemente, Heloísa expressava em relação ao outro,



especialmente, por meio de seu empenho em desenvolver o diálogo como recurso para avançar diante de obstáculos impostos por seu cotidiano. As análises dessas expressões reforçam a necessidade de valorização da qualidade dos relacionamentos e a relevância do diálogo no espaço de ensino-aprendizagem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Inspirada na fala “[...] *eu acho que precisa melhorar muitas coisas, eu acho que a forma que você dá esse feedback*” e nos possíveis desdobramentos simbólicos-emocionais da sua experiência vivida com os processos avaliativos, instiguei Heloísa:

**Pesquisadora:** *Olha, achei muito interessante suas colocações sobre o processo avaliativo, sobretudo a ideia dos procedimentos nesse processo. Você poderia trazer algum exemplo dos recursos que você utiliza na sua prática como docente?*

**Heloísa:** *bom, eu vou citar dois instrumentos que, para mim, estão interligados. O primeiro, o feedback. [...] E saber ouvir o colega, saber a entonação de voz. Eu tive aluno que por causa dessa técnica de feedback [...] fez a disciplina quatro vezes comigo e queria. E fez até ser aprovado! Então, éhh quer dizer, ele não conseguiu os objetivos da aprendizagem, mas nós criamos um laço de, acho que de, até mesmo de convivência, de respeito no processo de ensino-aprendizagem. Isso foi uma coisa que me emocionou. (Dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “minha vida com a avaliação”).*

Tendo em vista a sua sensibilidade com o desenvolvimento do outro, Heloísa mobilizava estratégias que favoreciam o desenvolvimento de recursos para a criação de novos espaços que contribuem para o protagonismo do estudante. Entre outras situações exemplificativas dessa nossa compreensão: “*saber ouvir o colega, saber a entonação de voz*”, assim como a qualidade dos relacionamentos “*criamos um laço [...] até mesmo de convivência, de respeito*”.

No anseio por favorecer uma aprendizagem ao professor e ao estudante, assim como promover o desenvolvimento da escola, a utilização do feedback tem se mostrado um instrumento valoroso para o trabalho pedagógico do docente na perspectiva da avaliação formativa. O que parece indicar que ela considerava não apenas os critérios de avaliação, mas assumia um processo de orientação pedagógica direcionada ao estudante, considerando suas condições, limitações e dificuldades (VILLAS BOAS, 2013).

O *feedback* realizado de maneira inadequada pode promover uma desmoralização do estudante, assim como contribuir para aumentar o receio do estudante em errar. Nesse sentido, Bicudo-Zeferino, Domingues e Amaral (2007) apoiam uma postura pedagógica que considere o respeito nesta relação, em que o docente atente ao seu tom de voz e realize uma escuta ativa às demandas do estudante. Já Menachery *et al.* (2006), em busca por compreenderem a qualidade do *feedback* que professores têm desenvolvido em sua ação docente, revelam algumas qualidades relacionadas às ações que produzem como docente na utilização do

*feedback*. Dentre elas, os autores referem-se à dimensão emocional dos estudantes e a habilidade do docente em lidar com conflitos.

Sobre a questão da emocionalidade que se integra ao processo avaliativo, a Teoria da Subjetividade oferece recursos para gerar inteligibilidade a esse respeito. A produção de sentidos subjetivos não se organiza como unidades cognitivo-emocionais, mas por unidades simbólicas-emocionais. Recurso que possibilita compreender as emoções como favorecedoras de outros processos simbólicos e que, por seu caráter gerador produz outras emoções, em que se configuram em uma trama complexa de outros sentidos subjetivos e se organizam como configurações subjetivas ao desenvolvimento da ação humana. Nessa perspectiva, emoções estão intimamente relacionadas às configurações subjetivas produzidas por um indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2014a). Assim, as emoções se integram às configurações subjetivas da ação docente de avaliar e utilizar do feedback. De modo que não se pode depreciar as emoções envolvidas no processo avaliativo.

Nesse processo, Heloísa se reconhece em um lugar diferenciado ao se sensibilizar com a situação do estudante e assume um posicionamento crítico diante do caso. Ambos os casos, o de Heloísa durante a educação básica e o de seu estudante na educação profissional, expressam a ausência de uma comunicação dialógica que corrobora para a falta de informação sobre os “resultados” obtidos no processo de ensino-aprendizagem, o que indica a prevalência de um processo avaliativo pontual e somativo. Diante dessa situação, a enfermeira docente desenvolve recursos no seu processo avaliativo em que, por meio de feedback busca favorecer o processo de aprendizagem do estudante, valorizando sua ação profissional em termo de satisfação pessoal, pela maneira de organizar seu trabalho pedagógico. *Essa postura assumida por Heloísa pode ser entendida como uma produção subjetiva a partir de experiências vivenciadas por ela em sua própria história pessoal e profissional que passam a reconfigurar sua proatividade no âmbito escolar, expressando a abertura ao diálogo como recurso de superação às situações limitantes.*

A relação conflituosa estabelecida por Heloísa com o desenvolvimento de seus processos avaliativos no ensino fundamental, a partir de sua vivência no contexto educacional integrado ao modelo meritocrático, foi expresso também por Priscila no âmbito do ensino superior, no curso de enfermagem, de maneira diferenciada:

**Priscila:** *Minha história está associada à uma reprovação no ensino superior. Por 0,2 décimos, atrasei um ano e meio a formatura.* (Dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “minha vida com a avaliação”).

Segundo Perrenoud (1999), independente de qual seja a postura assumida pelos indivíduos que participam de um processo de julgamento de excelência, a organização escolar tem “força de lei” e, assim, julga os êxitos e os fracassos dos estudantes. Nesse contexto, Priscila parece produzir sentimentos de indignação ao enfatizar sua reprovação por 0,2 décimos. Sobre seu sentimento em relação a essa experiência, Priscila comentou durante a dinâmica conversacional:

**Priscila:** [...] era tão pessoal a avaliação, que as respostas que os colegas deram para a mesma questão era a mesma, mas só eu fiquei naquela ocasião [...]. Se não tiver objetivos claros, [...] ele pode se tornar tendencioso e pessoal né. [...] Na época eu fiquei chateada, fiquei revoltada sabe, [...] quis mover tudo, mas não adiantava, porque em escola tradicional você vai fazer e repetir a mesma matéria com o mesmo professor no semestre seguinte. [...].

**Pesquisadora:** E na época que você vivenciou essa recuperação, que sentimento gerou em você em relação a isso?

**Priscila:** *Aí não foi um sentimento assim, muito legal. Foi um sentimento de injustiça. Até hoje, ainda acho que eu não devia ter reprovado!!* (riso com expressão de nervoso e indignação) *Mas tudo bem né! É porque não teve regras, regras claras sabe?! [...] Hoje, quando você faz a elaboração (do plano de ensino), você define muito bem quais são os objetivos mínimos que aquele estudante tem que adquirir. E quando não tá claro, você deixa uma sensação de injustiça para quem está do outro lado né.* (Dinâmica conversacional em grupo).

Esse relato de experiência e vários outros momentos em que Priscila destacou a relação subjetiva que se estabelece no contexto da avaliação, favoreceu a discussão do grupo sobre a dimensão subjetiva e relacional envolvida nos processos de avaliação em que a professora da experiência relatada por Priscila usou critérios diferenciados para os indivíduos que participaram do mesmo processo avaliativo. Uma avaliação fundamentada na compreensão de processos de avaliação hegemônicos, segundo o modelo somativo e classificatório que não considera a singularidade e relação dialógica entre docente e discente. Nesse caso, o fracasso, simbolicamente expresso pela nota, integrou a produção de sentidos subjetivos de frustração e até de injustiça diante da comparação com a avaliação de outros colegas. Situação que se constituiu como angustiante para ela e, assim, *a enfermeira docente Priscila assume a posição de não querer reproduzir em sua prática pedagógica o que vivenciou. Para tal, usa os objetivos educacionais como orientador de suas práticas avaliativas no desenvolvimento de seus processos de ensino-aprendizagem.*

Desse modo, Priscila parece buscar alternativas no processo de elaboração de seu trabalho pedagógico, em relação a ênfase da avaliação classificatória vivenciada em seu contexto escolar:

*[...] o que a gente percebe é o cuidado que a gente deve ter como educador para não tornar avaliação é, sem objetivos educacionais claros. [...] se ele (o estudante) ficar de recuperação, [...] tiver que repetir disciplina, que isso seja claramente definido né. (Dinâmica conversacional em grupo).*

Assim, na busca por um processo avaliativo que seja compreensível ao estudante, Priscila desenvolveu seu processo de ensino-aprendizagem inspirada em objetivos educacionais. Em consonância com essa ideia, em alguns momentos informais, Priscila incentivava outros professores a organizarem seu trabalho pedagógico por objetivos de aprendizagem e dialogarem com os estudantes sobre tal proposição.

Segundo Santos (2011), avaliar considerando os objetivos de aprendizagem refere-se ao modo de avaliação conhecida como critério-referenciada, pois quem a utiliza busca avaliar o quê, e quanto o estudante compreende a respeito de um determinado objetivo elaborado. Nesse sentido, assumindo a aprendizagem como um processo configurado subjetivamente no indivíduo, como descrevem Mitjans Martínez e González Rey (2017), conceitos como imaginação, emoções e operações cognitivas se constituem de modo inseparável do contexto de uma unidade funcional e, por isso, merecem atenção no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, o currículo como referência do processo de educação, como aponta Luckesi (2011), se constitui como um recurso orientador da formação do indivíduo e não como uma “moldura” em que o estudante deve se adequar.

Assim, as vivências educacionais anteriores dos docentes podem se constituir como referências nas suas histórias de vida. Ao mesmo tempo, de maneira recursiva, os docentes podem assumir posturas balizadas em experiências educativas vivenciadas no contexto de sua formação inicial e continuada, em que o modelo idealizado da meritocracia aparece muitas vezes como um discurso naturalizado para a interpretação e legitimação de uma realidade orientada aos interesses de ranqueamento do processo educativo. *Pensar nessa tensão criativa do processo pedagógico pode contribuir para a compreensão do movimento construtivo em que o docente organiza experiências individuais por meio da geração de recursos subjetivos no espaço-tempo de sua ação profissional.*

### **5.1.2 Qualidade da relação docente-discente durante a formação em Enfermagem**

As informações interpretadas até o momento enfatizam o contexto marcado pelo modelo meritocrático, que ressalta a hierarquia do saber pelo saber, a valorização dos aspectos cognitivos no processo ensino-aprendizagem vivenciados pelos participantes e o modo como

essas experiências possivelmente participam de sua ação profissional. Neste tópico, pretendo analisar como a dialogicidade integrou o processo de formação dos docentes participantes, a partir da interpretação do contexto de vida de Manuela e Lua.

Desse modo, início esta construção destacando a história de Manuela, que também descreveu suas experiências em uma perspectiva inspirada no modelo meritocrático de ensino. A partir do instrumento escrito “Minha vida com a avaliação”, a participante começou sua fala contando como em seu contexto de vida a rigidez, a formalidade e a fala autoritária foram prevalentes. Nesse sentido, em sua vivência de formação em enfermagem, destaca:

**Manuela:** *Então, a palavra avaliação para mim sempre teve um peso de rigidez. Rigidez e obediência em casa, na escola, na faculdade. Fui graduada por uma instituição [...], em que a nota era muito importante e o fazer tecnicamente bem era muito importante. Então, eu tinha excelentes notas e era monitora, depois consegui um estágio extracurricular muito disputado também com uma professora renomada na universidade. Então, esse destaque em termos de nota, de postura, de formalidade e a de hierarquia eram requisitos muito importantes e marcaram muito minha trajetória na graduação e depois fora dela também. [...], estive em hospitais grandes com estruturas hierárquicas bem formais e rígidas. [...] eu conseguia me encaixar bem nesse perfil e dava certo. Tanto nos hospitais quanto nas escolas técnicas particulares que tive a oportunidade de trabalhar. Então, meu entendimento e minha vivência de avaliação sempre foi de algo rígido e imutável, voltado não para o aprendizado, mas sim para a obediência. [...] (Dinâmica conversacional em grupo - Instrumento escrito “minha vida com a avaliação”).*

Aqui e em outros momentos durante a pesquisa, Manuela expressa seu contexto histórico e suas experiências na graduação de enfermagem, a partir de expressões como hierarquização, formalidade, ênfase na nota e no “saber-fazer”. Palavras que indicam o modelo biomédico e expressam uma “complexa trama institucional que relaciona seus avanços e formas de atuação com interesses de poder, valor e posições filosóficas que definem o funcionamento das instituições de saúde” (GONZÁLEZ REY, 2015a, p. 10).

Enquanto para alguns esta produção de sentido poderia constituir uma postura profissional de indignação, no caso de Manuela parece indicar uma postura profissional de ajustamento em que consegue encontrar bons exemplos para seu exercício profissional. Neste episódio e em outras situações que foram recorrentes durante a pesquisa, exemplifico esta interpretação a partir do destaque que ela confere a sua trajetória, “*eu tinha excelentes notas e era monitora, depois consegui um estágio extracurricular muito disputado*”, nos grandes hospitais com estruturas rígidas e formais, “*conseguia me encaixar bem nesse perfil e dava certo*”. Contudo, ressalto uma possibilidade de mudança em Manuela ao reconhecer que o sistema no qual participou como estudante em enfermagem e suas experiências com a avaliação não favoreciam “*o aprendizado*”, mas, sim, “*a obediência*”.

Sobre seu contexto familiar, Manuela se expressa:

**Pesquisadora:** *Como os outros gostariam que você fosse?*

**Manuela:** *[...] como a minha família é tradicionalista, minha mãe é tradicional, meu pai é tradicional, aquela coisa antiga, tradicionalista. [...] eles acham que eu me esforço muito, sabe aquela coisa do guerreiro!?* (dinâmica conversacional individual – Instrumento “As seis imagens”).

Nesse sentido, parece que rigidez e obediência configuram sua experiência de vida pessoal. *Indicando a assunção de uma postura de luta, competitividade, simbolicamente expressa pela nota e pela disputa velada por uma posição de destaque nas oportunidades de formação profissional, inspiradas em seu contexto pessoal de vida e em sua vivência nas instituições marcadas por estruturas hierárquicas e inflexíveis.*

Em momentos informais com Manuela, enquanto aguardávamos os estudantes se reunirem no início das Atividades Práticas Supervisionadas, na entrada de um hospital, discutimos sobre nossas experiências como enfermeiras em hospitais e clínicas particulares e como essa vivência se mostrava contraditória em relação as nossas ações profissionais no contexto de hospitais e serviços públicos. Nesse diálogo, Manuela relatou como o ambiente privado e sua rigidez contribuíam para que seu lugar de trabalho fosse assumido como opressor: “Naquele lugar a gente tinha tantas cobranças e não sinto saudade nenhuma, nenhuma, daquela tensão, de ser cobrada por tudo!”. Então, eu respondi: “sim, às vezes eu chegava em casa e a chefe já ligava cobrando algo. Era realmente um ambiente opressor!” E ela continuou: “Agora aqui (no Centro de Educação Hilda Anna Krish), eu tô tranquila. Tem a cobrança, mas é algo leve, respeitoso. Apesar do ambiente, do setor não ser assim, tão acolhedor. Sinto muita falta da organização e da identificação dos equipamentos de uso contínuo, como o soro, o equipo”.

Entendo que a participante produz subjetivamente sentidos subjetivos de alívio em não ter mais que atuar em um contexto orientado pelo modelo biomédico e, ao mesmo tempo, parece ter saudade da objetividade e organização. Assim, a participante indica como a mudança em seu local de atuação se constituiu como fonte geradora de sentidos em relação ao exercício da liberdade, pois as imposições pautadas pela hierarquia e rigidez não se constituíam mais como orientadoras de seu trabalho pedagógico. Essa tensão aparentemente contraditória, ilustra o seu processo de produção de sentido subjetivo e configurações subjetivas que sumarizam, “em cada um dos níveis de configuração da subjetividade individual e social”, produções subjetivas diversificadas que se integram no âmbito das organizações sociais, mas que ainda surgem na maneira singular de cada uma dessas dimensões (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 64). Contexto que vai ao encontro de Rossato e Assunção (2019), em que os indivíduos e sua integração com outros indivíduos e contextos de vida diferenciados, se integram em constante transformação, em que pessoas ativas constroem suas trajetórias

profissionais implicadas em demandas de continuidades e descontinuidades, estabilidades e instabilidades, que favorecem uma (re)construção na história de vida do indivíduo.

A respeito dessa tensão, Manuela expressou em seu processo de integração e ação profissional no contexto do SUS:

*Eu tinha hábito de uma coisa muito bem organizada, com regras rígidas, uma formalidade muito grande, com a hierarquia muito forte né, aquela coisa de obediência mesmo. [...] o que eu vivia era isso, o que eu conhecia de enfermagem era isso. Algo muito rígido, formalizado, com uma hierarquia muito forte. Então eu estranhei muito quando eu cheguei para os estágios, que não existia isso de forma muito marcante. A estrutura muito sucateada, muito jogada! [...] os processos básicos aconteciam de forma tão jogada, que aquilo me deixava assim agoniada. E por isso que, no começo (das Atividades Práticas Supervisionadas) a minha dificuldade foi essa, foi eu conseguir me desconectar de tudo que eu vivi e até então era adaptada, para um tipo de trabalho completamente diferente mesmo, em termos de organização, de protocolos e de estrutura. Isso pesou muito para mim e refletiu na minha prática com os alunos, por que eu acabava querendo fazer deles, o que era feito com os técnicos no serviço particular. Então eu era, de fato, no começo, muito enjoada [...]. (dinâmica conversacional em grupo – Instrumento “Conte-nos sua trajetória profissional”).*

Sobre sua trajetória profissional, a participante produz sentidos subjetivos de sofrimento ao reviver-relembrar este processo de ajustamento. Assim como, expressa uma contraposição em relação à sua atuação profissional entre ambos os cenários de atuação. Por um lado, o sentimento de um sistema de saúde público descuidado; e por outro, uma organização de saúde privada com uma rotina tão enrijecida, que produz subjetivamente uma subjugação do profissional nesse ambiente.

Para Santos (2013) a produção do sentimento de pertencimento está imbricada com a construção de uma relação afetiva com o lugar, o que pode contribuir para a qualificação da ação profissional dos indivíduos. Sendo assim, parece que Manuela se sentia contemplada com a rigidez vivenciada nos sistemas privados, expressando sentidos subjetivos de identificação positiva com tais situações. Entretanto, ao vivenciar o espaço-tempo das atividades práticas supervisionadas, ela começou a perceber outras possibilidades de atuação profissional que colocavam em xeque as suas convicções iniciais. Com isso, entendo que *o conjunto de informações indicam que vivenciar outro ambiente profissional e outras experiências relacionais favoreceram a produção de outros sentidos subjetivos em relação à sua profissionalidade.*

Para além das questões estruturais e organizacionais, e sobre suas novas experiências no contexto assistencial público em saúde e em educação, Manuela traz um aspecto interessante em relação ao título que produziu no instrumento escrito:

“Avaliação=Julgamento=Educação=qualidade?”, que ajudando-me a questionar: como uma avaliação pautada pelo julgamento pode representar uma educação de qualidade?

Sobre suas experiências nas Atividades Práticas Supervisionadas, Manuela comenta:

**Manuela:** [...] a docência no serviço público, que permite ao professor maior autonomia de ser e sentir o processo educacional e de avaliação em todas as suas vertentes, que gradativamente venho transformando minhas compreensões sobre o assunto. Tive a sorte de ao longo desse tempo atuando nas atividades práticas supervisionadas, de atuar com vários colegas com visões e forma de ser e de agir muito diferentes, que torna cada vez mais possível o meu amadurecimento como docente. E também o fato de lidar com grupos de estudantes que a cada 5 ou 10 dias trocam, faz a gente aprender a lidar com as particularidades de cada um. E assim passei a compreender mais as pessoas sob uma perspectiva que não tinha a rigidez e a formalidade como base essencial. (Dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “minha vida com a avaliação”).

O sistema público de ensino constitui-se para Manuela como um espaço favorecedor do seu trabalho pedagógico, a partir de uma perspectiva relacional e possibilidades de orientar sua ação por meio da singularidade dos estudantes. Sendo essa uma produção subjetiva da participante expressa em seu engajamento com um novo espaço de subjetivação caracterizado pelo diálogo e a qualidade dos relacionamentos.

O outro, segundo González Rey (2004), emerge para o indivíduo por meio de uma emocionalidade e recursos simbólicos que, paulatinamente, se configuram em uma unidade qualitativa. Sendo que essa se integra a produções simbólicas em processo, em que o compartilhar ativo de alguma qualidade da experiência afetiva com o outro passa a integrar a configuração subjetiva do indivíduo. Dessa maneira, a articulação de processos subjetivos da participante com as dimensões de expressão do outro, tanto em sua relação com outros professores, como em seu processo relacional com os estudantes, se configuram em uma unidade qualitativa em que as produções subjetivas do outro imbricam a configuração subjetiva de Manuela por meio de processos relacionais. *Uma integração que favoreceu o processo de mobilização subjetiva de Manuela na tentativa de superar a ênfase do modelo biomédico vivenciado na assistência e educação na saúde, assim como, a transposição de uma perspectiva de “obediência” para “aprendizado” implicada no processo de ensino-aprendizagem.*

Tudo isso colaborou para que Manuela começasse a compreender a avaliação para além da rigidez, da formalidade ou do “certo-errado”,

*[...] nesta pós (pós-graduação lato-sensu) que eu estou fazendo de saúde pública, [...] pelo o que eu tô estudando, a gente ainda carrega muito aquela herança né? Do modelo biomédico né, aquela coisa assistencialista, curativista e é verdade! [...] Então ninguém se importa ainda né, com a qualidade das coisas e [...] essa preocupação com a formação, essa questão da docência, qualidade de educação profissional né, é tipo assim, [...] um trabalho de formiguinha. [...] se não existir quem faça isso agora, que se preocupe com a qualidade, a gente nunca vai conseguir uma*



*educação de qualidade, nem o SUS que a gente pede né. [...] a gente vai perpetuar esse modelo (biomédico). (dinâmica conversacional individual - instrumento “As seis imagens”).*

A realidade profissional vivenciada por Manuela em suas experiências na assistência e docência em saúde pode indicar um sentimento de desqualificação em relação ao processo de formação destes profissionais, a partir de uma prática pedagógica acrítica e não alinhada com os princípios do SUS. Desse modo, a busca de Manuela por formação continuada parece expressar seu anseio para o novo, para a qualidade da educação na saúde, assim como para a superação do modelo biomédico. Essa busca por uma qualificação profissional se mostrou recorrente nos participantes da pesquisa, aparecendo como sendo integrante da subjetividade social do grupo.

Em uma de nossas atividades, Manuela utilizou a figura de um “camaleão” para simbolizar seu modo peculiar de se posicionar proativamente diante das demandas profissionais assumidas no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas. Ao ser perguntada sobre as razões dessa sua escolha, Manuela disse:

**Manuela:** *Bom, porque depende da situação, por que eu não sou, não sou, tão política [...], mas eu acho que é o camaleão mesmo, por que eu vou me adaptando às situações, aos locais, assim. Eu não consigo me definir tanto assim não, porque eu vou mais conforme as situações. Mas às vezes eu me posiciono conforme a música. Em meu trabalho mesmo já tive que ser uma vez uma leoa, porque eu fiquei muito ofendida e eu precisei assumir essa postura né. [...] mas na maioria das vezes eu vou me adaptando às situações, tentando compreender as pessoas com as quais eu estou trabalhando ali para não gerar conflito. (dinâmica conversacional - instrumento “Qual animal simboliza você?”).*

A alteridade envolvida na expressão aponta para a produção de recursos subjetivos que indica o processo de inserção de Manuela em diferentes contextos de atuação profissional. No entanto, a ação subjetiva de ir “mais conforme as situações”, simbolizada pela figura do “camaleão”, pode indicar os modos de convivência e relacionamentos presentes na história de vida de Manuela em que se articulam o formal e o normativo nos seus diferentes cenários de vida.

De modo que, ora Manuela se expressa querendo se afastar das práticas vivenciadas em sua formação e ora se expressa assumindo uma postura (re)alinhada às configurações produzidas a partir de suas vivências anteriores. Dessa maneira, Manuela relata:

**Manuela:** *Dentro do campo de estágio ainda carrego os reflexos da educação e formação que recebi, bem como das minhas experiências como enfermeira. Em que fazer e cumprir as tarefas bem e rápido eram muito importantes. Tanto é que me sinto melhor nos campos em que mais se necessita da minha mão de obra em massa [...]. (dinâmica conversacional em grupo).*

Esse processo contraditório que integra a constituição profissional de Manuela, compõe o caráter humano e a complexidade constitucional subjetiva do indivíduo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Assim, *baseada no contexto atemporal das produções subjetivas e como elas se imbricam em uma trama complexa e alinear, compreendo que mesmo Manuela vivenciando um processo de desenvolvimento profissional, expressa configurações subjetivas de sua ação profissional que remetem para suas experiências pessoais vividas a partir de um formato imposto pelo modelo biomédico.*

Situações recorrentes que eram expressas pelo comprometimento de Manuela em executar tarefas de modo primoroso e com presteza, assim como sua dificuldade em atuar em cenários de Atividades Práticas Supervisionadas configurados para privilegiar mais situações de interação do que, meramente, a utilização de habilidades técnicas. Ênfase exagerada no uso adequado de técnicas e procedimentos impessoais que constituem o modelo biomédico e, segundo Raimundo e Silva (2020), indicam a prevalência de um modelo reducionista, que não considera aspectos culturais, históricos e sociais dos indivíduos no processo de adoecimento.

**Manuela:** E finalizo dizendo que baseado nas minhas vivências mais recentes, que avaliação *sempre será uma incógnita no sentido positivo. Uma vez que não é possível mensurar, definir ou tocá-la. Mas, é possível sentir, refletir, transformar, e aprender com ela quando se mantém a mente aberta. Aberta aos contextos, às inovações, às transformações, às ideias. Mas, se você me perguntar como se faz isso, como se chegar nesse nível de perfeição, [...] como alcançar, como chegar ao instrumento avaliativo perfeito, se é que ele existe, eu não sei dizer. Como professora posso dizer que nesse assunto sempre serei aluna, porque acredito que continuamente as coisas mudam e nada é para sempre. Não há instrumento avaliativo perfeito, metodologia de ensino perfeita e etc. Acredito que possam existir instrumentos avaliativos e métodos de ensino que se adequam as necessidades para situações conforme elas necessitam e se apresentam na realidade. Por tal razão nunca se esgotará o tema e não sei se chegaremos à fórmula perfeita. Avaliação é complexa demais de falar, mas é bom demais de dialogar.* (dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “minha vida com a avaliação”).

Nesse sentido, Manuela ressalta como o processo avaliativo pode se tornar um processo aberto, reflexivo, individualizado a cada situação, de maneira a favorecer novos horizontes para o docente compreender possibilidades de recursos de ensino-aprendizagem em relação às informações que os discentes produzem frente a este processo. Sendo esta uma expressão subjetiva produzida por Manuela, em sua intencionalidade de superar concepções arraigadas pelo modelo biomédico em seu contexto de vida. Compreensão que se relaciona com o caráter não determinante do processo avaliativo e que vai de encontro com a perspectiva teórica assumida neste trabalho.

Nesse caso, posso aludir que Manuela vivenciou uma formação e uma ação profissional no contexto da saúde pautados pela rigidez, formalidade, tecnicismo e, ainda produz

configurações subjetivas em sua ação profissional que remetem ao modelo biomédico. No entanto, a configuração de sua ação profissional anterior foi mobilizada a partir da integração de outras vivências que compõe o seu contexto de vida, como a relação com outros docentes e discentes, o espaço-tempo das atividades práticas supervisionadas e a busca por aprimoramento profissional. *Desse modo, novas vivências e situações em seu contexto profissional favoreceram a mobilização de recursos para que Manuela buscasse superar as concepções arraigadas no modelo biomédico e se orientar pedagogicamente com vistas a uma visão ampla e multidimensional do processo de avaliação.*

Sendo assim, considerando o processo de avaliar como um “ato humano” como aborda Luckesi (2018) e fundamentada na compreensão da complexidade do ser humano e suas produções subjetivas a partir da Teoria da Subjetividade, é que posso considerar o processo de avaliação, diante da sua complexidade e diversidade que a realidade humana compõe, na busca por um processo reflexivo, singular, aberto e dialógico. Desse modo, me refiro a um processo de avaliação além dos moldes de padronização, como algo imprevisível e imensurável.

Assim como Manuela, Lua também vivenciou um processo de ensino-aprendizagem pautado pela rigidez em seu processo de formação em enfermagem. Logo, Lua produz sentidos subjetivos e configurações subjetivas singulares a partir de sua experiência e constituição profissional:

**Lua:** *Eu tava lá verificando sinais vitais e tipo assim, chegava a professora e arrancava o aparelho de PA (pressão arterial) da minha mão, porque ela falava que eu estava fazendo a técnica errada. Mas assim, eu achava isso um absurdo!* (dinâmica conversacional em grupo).

Segundo Tacca (2004, p. 109), “relação significa diálogo”. Sendo assim, compreendo que se não há diálogo, não há relação. O relato de experiência indica que o recurso comunicacional entre Lua e a sua docente não se constituiu de modo colaborativo ao processo de ensino-aprendizagem da estudante. Sendo este utilizado unicamente para realçar a preocupação da docente com a técnica praticada por Lua, bem distante de supostas intenções relacionais. A atitude da professora de “arrancar o aparelho de PA da minha mão” parece expressar a valoração que a docente conferia à utilização da técnica em detrimento ao valor da pessoa que aprende. O realce na técnica sugere uma relação do processo de ensino-aprendizagem com o modelo biomédico. Este modelo, segundo Cutolo (2006), se organiza pela ênfase na orientação unicausal da doença, no enfoque biológico, na fragmentação, no

mecanicismo, no “nosocentrismo”<sup>13</sup>, na recuperação e reabilitação, assim como, no tecnicismo, e especialização.

Na perspectiva em que fundamento este estudo, a relação docente-discente estará comprometida quando o docente não se implicar inteiramente no encontro com o discente, e este, por sua vez, também não se posicionar de modo pleno, opondo-se a um processo de ensino-aprendizagem não relacional. Caso isso ocorra, o processo de ensino-aprendizagem se organizará de maneira truncada, alheio, como um vão na imensidão e inacabado. Todavia se ambos implicarem na relação, o processo de ensino-aprendizagem se converte em único, pois emerge de um encontro entre duas pessoas, em suas produções subjetivas próprias e em um ambiente inter-relacional também peculiar, que contribui para um espaço original e singular (TACCA, 2004).

Em continuidade aos relatos e experiência de Lua na formação em enfermagem, a participante comenta:

*A professora que deixava a gente no campo de estágio e [...] falava: vocês vão ficar é aqui! Eu tive uma dificuldade com saúde mental, porque era uma ala do hospital [...] que só a gente, estagiário, que ficava no campo lá com os pacientes e o pessoal (o paciente) ficava trancado. Nessa situação, eu só abria a porta, ia lá, medicava correndo e fechava a porta. Porque senão vinha lá aqueles pacientes que queria bater na gente. E eu fiquei pensando: por que a gente (o estagiário) tem que ficar aqui? (dinâmica conversacional em grupo).*

O abandono expresso por Lua na experiência ajuda a configurar o modo não relacional que sua professora desenvolvia seu trabalho pedagógico no contexto prático em enfermagem. Pois este momento de aprendizado pressupõe como essencial o acompanhamento do professor e direcionamento das atividades pedagógicas no ambiente institucional de saúde. Ainda mais, em um ambiente tão peculiar como este, historicamente marcado por processos de desumanização nos cuidados com o ser humano.

Tacca (2004, p. 102) destaca que “humanizamo-nos nas relações sociais e com a cultura e nas suas múltiplas significações e implicações históricas”. Ou seja, o processo de humanização ocorre em diversas dimensões: nas relações sociais, no meio cultural em que a pessoa está inserida e nos significados que essas produzem por meio das vivências e suas produções subjetivas. Desse modo, Lua vivenciou um contexto de Atividades Práticas Supervisionadas contraditório ao considerar os princípios de humanização: um contexto culturalmente baseado na consideração do paciente como objeto de procedimentos técnicos, em

---

<sup>13</sup> Refere-se ao foco em questões relacionadas ao termo “nosocomial”, que segundo o *Grande dicionário de Enfermagem atual* (COSTA, 2003, p. 293), orienta-se à “condição relacionada com hospital”.

detrimento de um processo relacional e orientado para humanização dos cuidados de enfermagem, como princípio orientador do SUS.

Esses fragmentos dos relatos da experiência de Lua se referem a duas questões que, de maneira recorrente ao longo da pesquisa, ela considerou como sendo significativos em seu processo de formação em enfermagem: a valorização do tecnicismo integrado ao processo de ensino-aprendizagem, assim como uma interação docente-discente baseada no autoritarismo e imposição docente.

Em outro momento no diálogo, a participante expressou:

**Lua:** *E eu falava: se um dia for professora, eu nunca vou ser assim como essa professora. [...] Aluno meu tem que ser olhado, tem que ter aquela visão se ele está fazendo correto, né. Então hoje, acho que isso tudo contribuiu para que eu olhasse, assim, com mais carinho pro aluno. (dinâmica conversacional em grupo).*

Essa vivência parece ser subjetivamente organizada por Lua, a partir de seu anseio profissional relacionada ao seu intuito em olhar para o aluno de um modo singular. Processo expresso por sentidos subjetivos de brandura e afeição, que parece buscar em suas relações com os discentes. Um movimento que a participante produz subjetivamente em um processo de mudança relacionada às experiências que viveu como estudante, à procura de um recurso de superação de marcas do modelo biomédico no processo de ensino-aprendizagem.

Em colaboração com essa reflexão, entre outras situações similares durante a pesquisa, destaco uma vez em que eu e Lua estávamos organizando o laboratório de enfermagem para iniciar uma prova prática. Porém, estávamos acompanhando grupos diferentes. Naquele instante, Lua me abordou e perguntou sobre minhas impressões em relação a uma estudante que ela estava acompanhando, mas que no rodízio de Atividades Práticas Supervisionadas anterior estava sendo supervisionada por mim.

Era uma estudante que se apresentava cabisbaixa e Lua se mostrou muito preocupada com esse comportamento assumido pela estudante. Na época, disse: “estou tentando ajudá-la, mas penso que pode ser algo pessoal comigo ou com o cenário que estamos”. Eu respondi que a estudante realmente parecia bem tímida e que apresentava algumas dificuldades para se entrosar com os colegas em seu grupo de trabalho. Essa preocupação, de Lua, com o estado emocional dos estudantes, foi recorrente durante toda a pesquisa. Além disso, ao interagir com outros estudantes no desenvolvimento dos grupos de Atividade Prática Supervisionadas, muitos se referiam a ela como uma professora “maravilhosa”, pois Lua sempre se mostrava disposta a ouvir o que eles tinham a dizer.

O olhar para o estudante, segundo Hoffmann (2018) compõe o tempo em que o docente desenvolve um olhar curioso em relação ao estudante e em relação a si, considerando a imprevisibilidade dos momentos e as diferenças, assim como experiências que não compõem a sua vivência no contexto da sala de aula. É reconhecer o lugar do outro, posto onde está. Sendo assim, parece que Lua apontava para sua orientação pedagógica em direção à singularidade e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem. O que corrobora com *a intenção de Lua na busca por compreender seus estudantes e estabelecer um olhar mais aprofundado, como uma mobilização subjetiva de Lua em superar as experiências que vivenciou marcadas pelo modelo biomédico.*

Retomando o contexto histórico da formação de Lua em enfermagem, na contramão de uma proposta pedagógica baseada na ausência de uma comunicação dialógica e na desconsideração da singularidade dos estudantes no processo da sua experiência, a participante se refere a outra professora no diálogo:

**Pesquisadora:** *fale um pouco sobre a relação que você estabelece entre a formação inicial e o seu trabalho hoje como enfermeiro docente.*

**Lua:** *Ahh, eu vou lembrar só um pouquinho do quarto semestre da faculdade. [...] apesar que eu tive algumas professoras que realmente me deixaram com traumas né, poucas que fossem! De pensar assim: nossa, se eu fosse professora eu nunca faria isso né, aquela questão da professora deixar a gente só no estágio de neuropsiquiatria, na ala dos esquizofrênicos e tal. E eu sempre refletia isso né, eu como professora. Só que ao mesmo tempo eu não tinha vontade de ser professora até eu entrar na faculdade e aí sim, uma professora, ela era tão assim, explicava tantas vertentes da enfermagem e quando ela falou que era professora, que ela era enfermeira intensivista e ao mesmo docente, foi um campo [...] que eu comecei a já olhar para a docência.*

**Pesquisadora:** *Então você sempre quis ser professora?*

**Lua:** *no quarto período essa já era a minha intenção. É tanto que como eu disse [...] pra outra colega [...] que eu nunca quis trabalhar na assistência. Tanto que desde a faculdade eu nunca quis assistência. (dinâmica conversacional em grupo).*

A docência surgiu como possibilidade profissional para Lua, durante sua trajetória como acadêmica em enfermagem. Período em que sua relação e admiração por uma professora a mobilizou subjetivamente a seguir a carreira docente. Segundo González Rey (2004, p. 7), “o outro não existe como acidente comportamental, o outro existe numa sequência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação do desenvolvimento” do indivíduo. Para o autor, o outro é relevante no desenvolvimento do indivíduo somente quando se torna uma possibilidade de produção de sentido subjetivo, que está sempre integrado à emocionalidade.

Nessa perspectiva, Lua produziu sentidos subjetivos de admiração em relação a esta professora, pela sua intelectualidade, pelo modo como se comunicava no ensino em enfermagem, que provavelmente a possibilitou gerar uma intenção em seguir a mesma carreira profissional da sua professora. Diante dessa interpretação *posso indicar que essa relação promoveu a produção de sentidos subjetivos a respeito de sua constituição profissional, mesmo diante de suas vivências anteriores.*

Reflexão que nos ajuda a trazer à tona a nossa responsabilidade como enfermeiros docentes, não só em favorecer o processo de ensino-aprendizagem aos discentes, mas como referências profissionais que esses estudantes podem seguir na vida profissional. Assim, questiono como nós temos favorecido nossos estudantes em relação a sua prática profissional? Produzindo momentos de amedrontamento ou favorecendo o desenvolvimento deles? Minha intenção não é responder tais indagações, mas problematizar nossa ação a partir das reflexões que emergem no percurso desta pesquisa, e realçar como as relações estabelecidas no contexto educacional podem favorecer a ação profissional do enfermeiro docente. Essas informações são apoiadas pelos complementos de frases produzidos por Lua:

**Meu futuro como enfermeira** *dedicado à docência.*

Quando penso em docência *realização pessoal.*

**Meu grande sonho profissional** *já realizei.* (complemento de frases).

Nessa direção, Lua produz sentimentos de realização profissional, apesar de sua história na formação em enfermagem ser marcada pelo tecnicismo do modelo biomédico e por experiências em que prevaleceu o modo não inter-relacional entre docente-discente. Nesse caso, *posso sugerir que Lua mobilizou recursos subjetivos para superar as experiências que não a favoreceram como estudante na formação em enfermagem, mas que a partir de outro processo inter-relacional ainda neste mesmo contexto, Lua se reconfigurou subjetivamente no movimento de subverter o processo de ensino-aprendizagem baseado em concepções do modelo biomédico.*

Considerando essas experiências, Lua se inspira em outra referência profissional e se constitui profissionalmente de um modo diferenciado, na contramão das experiências que a marcaram desfavoravelmente na busca por promover um olhar atento ao estudante. Em meio a esse processo, a participante parece se orientar à procura de um olhar acolhedor nesta relação, que promova um processo de ensino-aprendizagem ao discente com vistas à superação da hegemonia do modelo biomédico.

O contexto vivenciado pelos participantes se insere em uma realidade culturalmente institucionalizada pelo modelo biomédico, apoiada na ênfase do tecnicismo e do autoritarismo.

Contraditoriamente a essas vivências, os participantes singularmente produzem recursos subjetivos para superar o contexto cultural em suas práticas pedagógicas e possivelmente avaliativas, em que o relacionamento e o diálogo se constituem como um recurso essencial para favorecer o processo ensino-aprendizagem.

*Assim, a partir das situações estudadas, compreendo que a maneira com que os participantes vivenciaram adequações em suas trajetórias formativas se constituiu como processo subjetivo que favoreceu seu desenvolvimento orientado para a prática de elaboração de processos avaliativos na emergência de uma relação dialógica docente-discente. Momentos em que produções subjetivas dos enfermeiros docentes emergidos na ação de serem avaliados integraram a sua configuração subjetiva na ação de avaliar o outro.*

Sendo essa situação expressa em modos diferenciados no processo desta construção como: na busca por recursos avaliativos dialógicos como o feedback, no estabelecimento dos objetivos de aprendizagem dialogados com o estudante, na abertura do docente ao novo ou ainda, no seu olhar diferenciado deste possibilitado por meio da relação docente-discente. Produções subjetivas configuradas em momentos de tensão, que ressaltaram o comprometimento destas pessoas em sua ação profissional.

Assim, considerando que o preparo do enfermeiro docente se inicia antes mesmo do curso de formação para o exercício da profissão como discutido por Mitjans Martínez e González Rey (2019), ressaltei neste eixo processos que colaboraram para a profissionalidade dos participantes desde a sua escolaridade inicial até a formação em enfermagem. No próximo eixo, discorrerei sobre situações significativas da trajetória profissional destes participantes em sua inserção no contexto pedagógico em saúde, inseridos na subjetividade social do contexto escolar e considerando seus processos institucionais.

## **5.2 Eixo II – Educação na Saúde: modos de organização de práticas profissionais do enfermeiro docente**

Metade de mim agora é assim, de um lado a poesia, o verbo,  
a saudade; do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no  
fim.

*Fernando Anitelli*

No que se refere à formação em saúde, mais particularmente do profissional de enfermagem, são muitas as discussões que se acumulam sobre qual seria o melhor caminho a trilhar. Para além dos aspectos patológicos (VIEIRA, *et al.*, 2020; AGNELLI; NAKAYAMA, 2018; WINTERS; PRADO; HEIDEMANN, 2016), esse caminho é orientado pela complexidade da relação SUS-Prática Pedagógica. Isto porque esta relação ao ser ignorada no



contexto da formação docente acaba por favorecer o desenvolvimento de tensionamentos que integram os espaços educacionais, gerando conflitos que participam da ação profissional dos profissionais no contexto educacional (ANACHE; MARTINS, 2019).

Entendendo que os processos de saúde e doença se constituem de modo plurideterminado (GONZÁLEZ REY, 2004; MORI; GONZÁLEZ REY, 2012) e não há como realizar educação na saúde considerando-a apenas como um reflexo de ações isoladas e unilaterais. Sendo assim, busco uma compreensão multidimensional e processual dos modos de práticas organizacionais na área de educação e saúde, fundamentada na perspectiva cultural-histórica da subjetividade.

De acordo com a Teoria da Subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), a ação do ser humano em uma trama de processos institucionais e relacionais envolve a unidade recursiva social-individual, em um processo em que os valores e experiências individuais compõem a subjetividade social, ao mesmo tempo que são constituídos por estes. Espaço-tempo em que a compreensão da subjetividade social se constitui como sendo primordial tanto ao desenvolvimento de uma qualidade dos processos de ensino-aprendizagem quanto ao desenvolvimento humano e profissional dos estudantes.

Para aprofundar esse estudo nos modos de organização das práticas profissionais dos enfermeiros docentes, busco analisar neste eixo o contexto da formação pedagógica deles e seus desdobramentos em suas ações profissionais, considerando a elaboração dos processos avaliativos no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas. Para tal, discuto duas questões significativas: a primeira estuda os descompassos entre as normatizações e a ação profissional do enfermeiro docente e a segunda considera os contextos da trajetória docente da formação à ação pedagógica, entre encontros e desencontros.

### **5.2.1 Descompassos entre as normatizações e a ação profissional do enfermeiro docente**

Segundo Anache e Martins (2019), as produções subjetivas geradas nos processos de formação são tão essenciais quanto as leis que regulamentam o exercício profissional. Nesse caso, as políticas públicas, por si só, não produzem impactos no ambiente escolar, mas é o modo como os indivíduos as assumem estas e se organizam institucionalmente diante delas, que configuram o espaço escolar. Considerando essa reflexão, proponho analisar como o grupo participante da pesquisa tem subjetivado sua ação profissional a partir destas regulamentações que orientam o processo de formação profissional e ação profissional da enfermagem.

Apoiada nessa problemática, por meio de uma investigação inspirada na análise documental, busquei compreender como se organiza a formação do enfermeiro docente. Durante minha pesquisa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos em saúde, observei que existem as DCN de Formação de Professores (CNE/Cp n. 2, 2015) e as DCN para o curso de graduação em enfermagem (DCN/ENF). Sobre essa última, a diretriz mais recente encontrada é a Resolução nº 573/2018. Porém, como consta no site da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN)<sup>14</sup>, as DCN/ENF de 2018 foram aprovadas apenas pelo Conselho Nacional de Saúde, sem que o parecer do Conselho Nacional de Educação esteja publicado até o momento desta pesquisa.

Na busca por compreender qual a norma vigente para a formação de profissionais de enfermagem consultei a ABEN, que certificou como DCN vigente a Resolução CNE-CNS, N° 3, de 7 de novembro de 2001. A entidade profissional ainda sugeriu que eu mencionasse a resolução orientadora dos Princípios Gerais para as DCN dos Cursos de Graduação da Área da Saúde: a resolução nº 569 de 8 de dezembro de 2017. Entretanto, essa última foi aprovada apenas pelo Conselho Nacional de Saúde. Essa incongruência entre o que está normatizado pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o que ainda não foi avaliado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sugere certo *descompasso entre as instâncias que normatizam a formação do enfermeiro docente*. O que remete a carência de diálogo entre os órgãos responsáveis pela atuação destes profissionais da área.

Diante dos desencontros em relação a essas regulamentações, ressalto Corrêa e Sordi (2018) que expressam a complexidade das questões relativas à formação docente do profissional que se gradua em enfermagem. Estas autoras evidenciam que o mais usual é a prevalência de uma ação docente sem formação pedagógica. Essa análise me ajuda a compreender a tendência instrumental que continua constituindo a educação profissional desde o seu início na Revolução Industrial.

Assim, além dos descompassos acerca das normatizações que regulamentam a formação do enfermeiro docente, ainda há uma subjetividade social que parece enfatizar o conhecimento prático na ação destes profissionais em detrimento à unidade teoria-prática. Desse modo, como se pode favorecer uma formação docente para o profissional de enfermagem orientada para os princípios do SUS, se há uma ênfase no conhecimento prático como se este fosse equivalente à formação pedagógica?

---

<sup>14</sup> Associação profissional de enfermagem, que segundo Lopes (2010), busca o aprimoramento nos processos de formação e educação permanente, na promoção de uma ação focada no cuidado e na qualidade de vida.

Nesse sentido, foi recorrente nos encontros do grupo a análise desse distanciamento. Entre outros exemplos, a título de ilustração dessa ação reflexiva do grupo, trago a análise no relato da professora Socorro:

***Socorro:** E eu achei interessante porque na lei de diretrizes da Educação, [...] eles falam que na educação básica é exigido a questão especificamente da formação pedagógica. [...] E infelizmente a gente tem essa prática de que ser professor, desde que ela tenha o conhecimento na área específica que ela vai atuar, já tá ótimo. Olha ela é uma excelente profissional de na área de pediatria, na área de saúde coletiva, top! Vamos dizer que ela já sabe ser professor. [...].*

Nessa situação, Socorro faz uso de uma ironia para criticar a fragilidade do conhecimento pedagógico na educação profissional, o que remete ao conhecimento aprofundado que ela produz em sua área de atuação docente. Além disso, essa informação indica uma condição que implica um contexto de produção subjetiva de incerteza em relação à formação do profissional de quem pretende atuar nessa área. Afinal de contas, o que considerar na educação profissional de nível médio: uma formação baseada no processo de ensino-aprendizagem que valorize a técnica, ou valorize a unidade teoria-prática?

Socorro vivenciou sua formação em enfermagem baseada em uma proposta pedagógica marcada pela unidade teoria-prática, sendo inserida no campo de práticas em saúde de modo prévio ao que era feito, usualmente, em outros processos de formação. Perspectiva de formação inicial que favoreceu o desenvolvimento de uma visão ampla neste campo profissional, em que ela percebe a unidade teoria-prática como primordial na formação daqueles que atuam no contexto da educação profissional em saúde. Assim, baseada em seu conhecimento na LDB, sugere-se que *Socorro produz críticas à dissociação teórico-prática, a partir de uma compreensão aprofundada no assunto e embasamento pedagógico fundamentado em sua formação profissional.*

Diferentemente de Socorro, quando discutíamos sobre sua trajetória profissional, Lua assim se expressou:

***Lua:** Tanto que em 2012, quando eu cheguei em Brasília, o currículo que eu levei foi em uma escola técnica particular [...]. **Aí eles falaram assim para mim, a gente não pega professora que não tenha a licenciatura né.** **Aí eu fiquei assim, gente, como é que é isso? Ai eu fui rever também isso, porque por incrível que pareça, ninguém acredita né!** Eu pensava assim: **formei, peguei meu diploma então eu posso ser professora. Não tinha tido essa orientação na faculdade, sabe?!** Talvez assim, por insuficiência mesmo de alguma aula que eu faltei né, ou realmente os professores não se atentaram a falar isso. Não comentaram, não tive essa conversa né, tem que ter a licenciatura né. (dinâmica conversacional em grupo – Instrumento “Conte-nos sua trajetória profissional”).*

O desconhecimento sobre a carreira que se propôs a seguir integrou a produção de sentidos de surpresa e perplexidade. Assim, Lua expressa uma possível fonte de sentidos subjetivos integrados à incerteza em relação aos requisitos mínimos para ingresso na atividade profissional. Sensação que parece configurar um modo de formação carente de espaços dialógicos relacionados ao futuro profissional do estudante.

A expressão de Lua colabora para compreender produções subjetivas que não necessariamente apontam para uma desinformação, como aparentemente poderia ser explicitado. Informações que sugerem concepções e ações institucionalizadas e naturalizadas (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012) no processo de formação que configuram um cenário de subjetividade social que parece não valorizar a qualificação pedagógica dos docentes no processo de formação profissional. *No caso de Lua, por meio de sentidos subjetivos de surpresa e incerteza diante da situação que viveu, a participante expressa incompreensão sobre o assunto.*

Nesse sentido, me inquietei em relação às produções subjetivas. Especialmente, aquelas constituídas em um contexto educacional cunhado a partir de uma subjetividade social em que apenas o domínio da prática é considerado como prerrogativa válida para a ação do enfermeiro docente. Sob essa perspectiva, lancei a questão do destaque do conhecimento prático em detrimento do conhecimento pedagógico nos diálogos do grupo:

**Priscila:** [...] Então, o aluno sabe se paramentar e tirar a paramentação, só que existem muitas coisas por trás de uma técnica simples, né? [...] Eu particularmente não concordo porque, **você tem que ter estratégias educacionais para poder atingir aquele aluno e sair um pouco dessa questão de apenas executar uma técnica.** Mas eu acho que o grande diferencial da nossa escola é fazer com que o aluno saiba o porquê ele está fazendo algum procedimento. Que ele tenha um excelente embasamento teórico e que de fato a teoria caminha com a prática e elas não são coisas dissociadas. (dinâmica conversacional em grupo).

Quando Priscila discute sobre a técnica de paramentação, implicitamente se refere a que além da técnica necessária para calçar e usar cada Equipamento de Proteção individual (EPI), o estudante precisa compreender o desenvolvimento de algumas doenças infectocontagiosas e, principalmente, seus modos de transmissão, para assim, identificar o EPI adequado para cada situação. Então, não interessa somente que o estudante execute bem a técnica, mas que se fundamente em um embasamento teórico que oriente e reconfigure essa prática e, ao mesmo tempo, seja desafiado por ela.

A partir de sua experiência como enfermeira docente em nove anos de sala de aula e um ano nas Atividades Práticas Supervisionadas, além de sua experiência na coordenação, Priscila

expressa como esta dissociação participa do processo de ensino-aprendizagem do estudante no contexto das Atividades Práticas de Supervisionada. Um relato contextualizado ao cotidiano dos enfermeiros docentes em sua realidade de trabalho, fomentado por sua experiência pedagógica vivenciada no contexto de educação na saúde. Assim, *Priscila se insere nessa discussão produzindo subjetivamente uma visão didática da dissociação teoria-prática, possivelmente ancorada em seu amplo olhar profissional e vivência pedagógica.*

Para exemplificar a produção subjetiva do grupo sobre o assunto, entre outras informações produzidas ao longo da pesquisa, destaco o relato de Heloísa:

**Heloísa:** *eu não sei até que ponto isso (formação pedagógica) colabora com nossa prática de professor. [...] Porque isso é uma coisa muito divergente, por que para dar aula na graduação e pós-graduação você não precisa de ter licenciatura, mas para você dar para o nível profissional você é obrigado a ter? Eu sinceramente eu não acho que isso acrescenta alguma coisa. Mas, por outro lado, a gente tem que fazer uma crítica, que é a seguinte, em vários momentos eu pensava o seguinte: eu sei os procedimentos, eu sei a parte de enfermagem então, eu consigo ser professor. Ilusão! Isso não é assim, que as coisas funcionam. A gente passa por um amadurecimento e a gente precisa sim de ferramentas pedagógicas, a gente precisa sim saber como se constrói o conhecimento, como você facilita a construção do conhecimento. [...] (dinâmica conversacional em grupo).*

Nesse, e em diversos outros momentos da investigação, Heloísa reconheceu a importância de uma fundamentação pedagógica para o enfermeiro docente, apesar de recorrentemente expressar hesitações ao construir afirmações sobre a contribuição de sua formação pedagógica em sua ação profissional. Com isso, a participante parece expressar então, sentidos subjetivos de dúvida em relação à real contribuição da formação pedagógica na sua ação como enfermeira docente.

Posto que as expressões referenciam ao modo contraditório dos requisitos de formação pedagógica para o enfermeiro docente na educação profissional de nível técnico e na educação de nível superior, apresento a seguinte reflexão: qual o interesse em se “precarizar” a formação do enfermeiro docente, senão baratear a mão de obra daqueles que serão formados por ele? Qual o interesse em não colaborar para uma fundamentação sólida na educação profissional de nível médio e então, para a formação destes professores que participarão da formação do futuro técnico de enfermagem, sendo eles os profissionais que compõem a maioria dos recursos humanos que atuam frente aos grandes centros hospitalares?

Nesse sentido parece existir um gargalo entre a formação e a ação profissional, em que o modelo biomédico tem influenciado não só o modo patologizante, centrado na medicação e no orçamento em relação ao tratamento da saúde dos indivíduos. Mas também tem favorecido aos enfermeiros docentes e profissionais técnicos de enfermagem uma formação carente em

qualificação, com o fim de atender os interesses lucrativos do mercado capital, assim como discute Macedo (2017).

Alinhada a essa reflexão, Anache (2011, p. 9) considera que “o sonhado preparo ocorre em uma sociedade determinada pelas regras do reordenamento do sistema capitalista de produção”. Assim, por meio de uma autorreflexão, Priscila traz contribuições que orientam para a crítica entre a formação profissional para a educação profissional e a formação profissional para a docência no ensino superior. Entretanto, ao mesmo tempo em que considera essa formação pouco contributiva para sua prática na educação básica, isso se desdobra de maneira implícita para uma fonte de sentidos subjetivos que apontam para sensações de insegurança e incompetência que configuram as ausências de formação pedagógica em sua formação profissional, expressas, por exemplo, na sua fala como *"ilusão, amadurecimento, ferramentas pedagógicas, saber como se constrói o conhecimento, como você facilita o conhecimento"*. *Informação que sugere a maneira ambígua como ainda Heloísa ainda se posiciona nesta compreensão sobre o par dialético formação docente-graduação em enfermagem.*

É importante ressaltar que essa análise se refere ao contexto de quatro enfermeiras docentes qualificadas tecnicamente, que desenvolvem um trabalho pedagógico reconhecido pela comunidade escolar e, mesmo assim, ao contrário do que se podia esperar em uma visão simplista, produzem sentidos subjetivos diversos em relação a uma mesma situação.

Assim, Socorro produz críticas em relação à dissociação teoria-prática fundamentada em um preparo profissional diferenciado. Já Lua expressa sentidos subjetivos de incerteza e perplexidade diante da necessidade de formação pedagógica, a partir de um cenário social que não valorizava a qualificação docente para este campo de formação. No caso de Priscila, o uso de sua visão didática para elaborar sua contraposição à dissociação teórico-prática. Por fim, Heloísa produz sentidos de hesitação em relação à necessidade de uma fundamentação teórica para a prática pedagógica do enfermeiro docente.

Portanto, a situação de estudo é a mesma: dicotomia teoria-prática, considerando o preparo pedagógico do docente para favorecer essa relação no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas. Entretanto, cada participante subjetivou esta realidade de uma maneira diferenciada, o que implicou na assunção de posturas diversificadas e, até mesmo, divergentes.

Segundo González Rey (2014), o reconhecimento da dimensão teórica na formação profissional sugere uma ruptura com o caráter instrumental desta prática, favorecendo aos discentes o desenvolvimento de recursos subjetivos que lhes ajudem no processo de construção de novos significados, caminhos e alternativas perante os desafios imprevisíveis que enfrentam nos contextos de ação profissional.

Desse modo, a ênfase isolada na prática em enfermagem pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem e não favorecer uma produção crítica e contextualizada com a situação que o estudante vivencia. Assim como, comprometer o processo de cuidado em enfermagem que o estudante e futuro profissional venha desenvolver com seus pacientes. Esse foco compromete o princípio da integralidade previsto pelo SUS que visa um cuidado do paciente considerando o seu contexto histórico, social, político, assim como o contexto familiar e ambiental articulado na sociedade em que este se insere (MACHADO *et al.*, 2007).

Na perspectiva da teoria da subjetividade, a saúde não se refere apenas aos processos patológicos e biológicos que favorecem o adoecimento, mas a todo um contexto cultural e histórico e modos de vida que possam ter colaborado para o adoecimento de um indivíduo. Essa base teórica afasta a dicotomia entre o indivíduo e sua relação com a sociedade (GONZÁLEZ REY, 2004). Pensar em formação para o cuidado em saúde e principalmente na educação na saúde, implica em considerar muito mais do que o conhecimento na prática de enfermagem. Mas, uma concepção integral e articulada do contexto em que este indivíduo se insere, para que se consiga estabelecer um cuidado de saúde integral e humanizado, condizente com as necessidades do indivíduo contextualizado histórico e culturalmente na sociedade.

Essa reflexão sugere o descompasso entre as normativas que regulamentam a formação do enfermeiro docente, assim como um descompasso entre a expectativa da unidade teoria-prática e a realidade de formação e ação pedagógica enfrentada no cotidiano das Atividades Práticas Supervisionadas. Esses descompassos parecem fomentar a produção de uma subjetividade social que corrobora aos interesses do capitalismo, configurando modos de práticas institucionalizadas do enfermeiro docente orientadas para a ênfase no conhecimento prático e desqualificação profissional. Situação que pode comprometer o desenvolvimento de processos avaliativos que este profissional venha elaborar como enfermeiro docente. Tanto que os participantes dessa pesquisa inseridos nesta subjetividade social, ainda que qualificadamente preparados para atuar na docência, continuam produzindo sentidos subjetivos de incerteza, crítica e até hesitação diante da necessidade de formação pedagógica e ação pedagógica do enfermeiro docente.

### **5.2.2 Da formação a ação pedagógica: entre encontros e desencontros**

Diante da problemática construída no tópico anterior entre o que está normatizado e a realidade enfrentada na ação profissional do enfermeiro docente, torna-se indispensável compreender como o grupo se organiza institucionalmente para lidar com essa realidade.

Para Moura e Machado (2016) os modelos educacionais que orientam a formação de trabalhadores para a saúde carecem ser repensados diante da necessidade de subverter a lógica assistencial no contexto da saúde. Processo no qual se inserem as práticas avaliativas como integrante do trabalho pedagógico do docente. Nesse sentido, Hoffmann (2019c) pontua sobre a superficialidade da formação docente na área de avaliação, pois há muito tempo se discute a avaliação das aprendizagens em relação aos instrumentos e metodologias usados no contexto educacional. Reflexão que expressa a importância das formações e atualizações pedagógicas, pois apesar dos participantes terem o curso de licenciatura e experiência na área, implicitamente ainda vivenciam uma insegurança em relação às abordagens pedagógicas e possivelmente, avaliativas. Uma subjetividade social que indica a necessidade de processos de formação continuada como modo de organização de práticas profissionais.

Em virtude do descompasso entre a formação e ação pedagógica vivenciada pelos participantes, procurei entender como o grupo se organiza para suprir essa fragilidade pedagógica e qualificar sua formação continuada. A partir desse contexto, Colibri comentou que desde a faculdade já havia despertado seu interesse nesta área e que por isso, fez o Programa Especial de Licenciatura (PEL) logo que terminou a graduação de enfermagem. Nesse sentido, segue o diálogo em que Colibri discorre sobre sua intenção de realizar um novo curso em sua formação continuada, diante da sua percepção de sua carência pedagógica:

**Colibri:** *Eu falei que eu fiz a PEL assim certinha no sentido pedagógico, mas não que me fez muita diferença não. [...] Por que qual é a lógica da nossa formação continuada, mesmo? [...] Eu quero fazer um curso na educação mesmo, quero fazer um curso na educação! Tenho até interesse em fazer um curso na educação, mas tem algumas instituições lá credenciadas, [...] uns negócios muito esquisitos. (dinâmica conversacional em grupo).*

Nesse caso, Colibri segue o diálogo sobre sua tentativa em realizar uma formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação:

*[...] Gente eu tenho dois anos de secretaria e ainda sou azarada, mas eu não consigo (participar de um curso de formação continuada, pois as vagas são sorteadas). Aí você fala: preciso melhorar minha pontuação na modulação, preciso de um curso [...], você vai tentar o quê? [...] (cita outro curso). Pra quê? Para que tu consigas pleitear as vagas que tu consigas contribuir (nas escolhas dos campos de Atividades Práticas Supervisionadas).*

*[...]. Eu falo isso, porque todo mundo sabe que eu não gosto de determinadas áreas, se não eu vou ficar com determinadas áreas e vou ser uma péssima professora. Porque, como a Heloísa disse, se eu chego sabendo puncionar, não significa que eu vou ser boa lá na obstetrícia. Então pra você pleitear, dentro da modulação espaços de estágios, onde você possa de fato contribuir, você tem que se sujeitar aos cursos que não tem nada a ver, que não contribuem (com a formação pedagógica). E aí o quê que acontece? Você está fazendo esses cursos, totalmente nada a ver, para tentar*



*galgar melhores vagas e você ainda está deixando de se capacitar. [...] (dinâmica conversacional em grupo).*

Nesse caso, Colibri expressa suas próprias contradições, engajando-se emocionalmente no tema de maneira inseparável das possibilidades para se qualificar em sua ação pedagógica. Nesse sentido, destaca-se seu modo de expressar em seu repertório simbólico como ela configura essa situação, como “*azarada, pleitear as vagas*”, que sugerem a existência de um cenário institucional competitivo, configurando, assim, as tramas relacionais que parecem nortear a subjetividade social em que essa docente desenvolve seu trabalho pedagógico. Esse cenário social competitivo é simbolicamente representado para a instituição pelo processo de modulação. Sendo esse um processo que contribui para a construção de uma concorrência no grupo, já que o docente com maior pontuação, alcança uma posição melhor para escolher os cenários de Atividades Práticas Supervisionadas, prioritariamente.

Além disso, participa desse processo a carência de uma formação continuada relacionada com a necessidade de qualificação profissional e possibilidades de alcançar uma pontuação que favoreça a modulação. Processo que parece desconsiderar o caráter singular e diferenciado das produções subjetivas que emergem no processo de aprimoramento docente dos profissionais da enfermagem. Assim, o enfermeiro docente pode até buscar um curso sobre processos avaliativos e práticas pedagógicas em outras instituições, mas corre risco de não ser pontuado, pois na modulação, já existem instituições previamente credenciadas junto à SEEDF e que, portanto, tais certificados contam ponto para a modulação do docente.

Diante dessa situação, Colibri produz um sentimento de desânimo em relação a sua busca por aprimoramento na área da educação em saúde, pois, dificilmente, qualquer um destes certificados será contabilizado e ajudará na conquista de uma vaga de atuação pedagógica mais próxima de suas afinidades e experiência profissional. Isso porque o momento da “modulação” é assumido como sendo de severa concorrência entre os pares. O que acaba por se constituir como uma expressão de tensão no grupo de enfermeiros docentes. Tensionamento que era vivenciado em grupo, mas, em função das produções subjetivas, assumido com um sentido singular por cada participante.

Outras expressões produzidas ao longo da pesquisa também contribuem para subsidiar esta minha reflexão:

*A modulação dos componentes curriculares da teoria foi dolorida esse semestre! Não poder escolher as disciplinas para formar nosso bloco (de campos de Atividades Práticas Supervisionadas para o semestre) foi tenso! (registros do chat na plataforma virtual - Socorro).*

**Meu momento de maior tensão no trabalho é quando preciso decidir o que modular.** (complemento de frases - Lua).

**Meu momento de maior tensão no trabalho é quando encontro com burocracias, comportamentos hegemônicos que não nos faz avançar.** (complemento de frases - Socorro).

*O problema é que exigem de nós muito! Temos que ser sempre 100% em todas as áreas: pediatria, urgência e emergência, cirúrgica.* (registros do chat na plataforma virtual - Amabel).

*Imagina eu na pediatria ou obstetrícia!! Kkkkk* (registros do chat na plataforma virtual - Heloísa).

A tensão vivida no processo de modulação integra-se a expressões subjetivas produzidas pelo grupo de enfermeiros docentes em que exprimem sentidos subjetivos de inquietude e indignação diante dessa situação. Conjuntura explicada por González Rey (2005) em que a subjetividade social e a subjetividade individual se organizam como momentos diferenciados em um sistema em comum, expresso por meio de indivíduos que produzem ativamente no caminho de desenvolvimento. Segundo o autor, a subjetividade individual favorece a produção de posicionamentos peculiares em relação aos diversos espaços de subjetividade social. Nesse caso, é importante destacar nesta pesquisa, que cada participante produz sentidos subjetivos distintos em relação ao momento da modulação. Entretanto, as análises indicam a existência de uma tensão construída e partilhada a partir da insegurança e descompasso entre as escolhas individuais e a dinâmica de escolhas de turma.

Experiências em que a carência de formação continuada parece agravar os dilemas burocráticos, assim como as possibilidades de elaborar processos avaliativos mais condizentes com a realidade de cada Atividade Prática Supervisionada. Pois, como o profissional vai avaliar um contexto prático em que ele não tem segurança de atuar profissionalmente? Uma elaboração que nos permite compreender a existência de uma interdependência entre a formação continuada deste profissional, os processos burocráticos institucionais como a modulação e os processos avaliativos integrados na ação do enfermeiro docente. É o que Colibri discute em outro momento das suas reflexões em grupo:

**Colibri:** [...] porque não tem como falar de um processo formativo, onde a gente vai identificando as potencialidades, as fragilidades e agindo se o professor não faz ideia do que está fazendo! (dinâmica conversacional em grupo).

Sobre esta proposição, Heloísa ainda destaca:

**Heloísa:** *Eu não posso apresentar um certificado meu na área de saúde, mas um certificado meu de (cita outra área pedagógica que não se relaciona com a educação em saúde) [...] vale! Isso é um absurdo! Um certificado de simulação realística em urgência e emergência não vale [...] a secretária de Educação não enxerga a*

*educação profissional, eles não sabem que a gente existe. Eles simplesmente colocam lá porque existe uma demanda e pronto! [...] Nós não somos reconhecidos de fato como professor, na verdade profissionais da área de ensino da saúde. [...]. (dinâmica conversacional em grupo).*

Nesse sentido, tanto Heloísa como Colibri também expressam suas insatisfações em relação a estes antagonismos circunstanciais (SANTOS, 2013), que não considera alguns cursos da área da saúde na modulação e as afinidades e experiências profissionais dos enfermeiros docentes para sua ação profissional. Em consonância com essa ideia, por diversas vezes, em momentos informais, o grupo se referiu a algumas tentativas para reverter esta situação. Em um momento informal da pesquisa, por ligação telefônica, Heloísa expressava: “é frustrante meus certificados da área da saúde não serem aceitos. Precisamos nos atualizar na área da saúde também!” Em uma dessas tentativas, Heloísa mobilizou reuniões com órgãos reguladores e pessoas responsáveis pela organização de recursos humanos da secretaria de Educação, na tentativa de alterar esta realidade.

Segundo as informações produzidas no grupo de discussão durante a participação de reuniões remotas, houve um ano em que foram aceitos os certificados da área de saúde. Mas nos últimos processos de pontuação para modulação, os enfermeiros docentes se deparam com essa inconstância, sem saber quais certificados realmente poderão ser validados neste processo que orienta todo o trabalho no percurso do semestre letivo. Em consonância com essa interpretação, Heloísa ainda comentou:

**Heloísa:** [...] no hospital eu talvez seria um animal que do ponto de vista de socialização, um elefante, que é muito limitado, muito organizado, o bando. [...] Agora em casa acho que eu seria uma águia que voa alto, sonha alto, busca novos horizontes na vida profissional como um todo né. E dentro da escola acho que eu seria um, um peixe no aquário.

**Pesquisadora:** onde?

**Heloísa:** na escola.

**Pesquisadora:** por quê um peixe no aquário?

**Heloísa:** por causa da limitação. Por mais que você nade, nade, você tem delimitações institucionais que te impõe limites. E no meu lado profissional não gosto muito disso, acho que a gente pode ser aquilo que a gente quer buscar e eu vejo isso com muita, muita dificuldade. (Dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “Qual animal simboliza você?”).

A produção simbólica da participante como integrante de uma dinâmica social, representa uma posição específica que não tem significado em si mesma, mas simboliza uma produção em relação à configuração subjetiva social quando participa do contexto familiar, do contexto dos serviços de saúde e da instituição escolar. Nesse caso, a subjetividade social e a subjetividade individual são indissociáveis (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), de modo que a partir dessa integração, Heloísa produz maneiras diferentes de sentir e produzir subjetivamente os ambientes em que participa da dinâmica social, onde em casa

simbolicamente se expressa como uma águia, no hospital como um elefante e na escola como um peixe dentro de um aquário. Por meio da representação do peixe no aquário, nota-se que Heloísa produz sentimentos de restrição no contexto escolar, sem espaço para avançar profissionalmente.

Em consonância com Heloísa, Manuela também se expressa:

*Apesar de eu ser apaixonada pelas duas coisas (docência e enfermagem), mas infelizmente no momento não sinto essa plenitude, não vejo onde eu possa crescer mais, eu sinto necessidade de crescer. E dentro da docência atualmente eu não vejo possibilidade de crescer, como enfermeira, não enxergo mais possibilidade de eu crescer como professora, apesar do [...] (Centro educacional Hilda Anna Krish) ser uma instituição que eu gosto muito e quero estar lá dentro, [...] existe colegas muito bem capacitados, existe uma coordenação que trabalha para ampliar os horizontes para nós professores. Mas infelizmente nesse momento, eu não vejo oportunidades de crescimento e eu não sei se é porque a área da saúde já é subjugada né, já é desvalorizada e a educação também (fala com testa franzida). E eu acho que isso está pesando muito, por isso atualmente eu estou afastada e eu até pedi licença (balança a cabeça e franziu a testa) [...]. (dinâmica conversacional em grupo - Manuela).*

Os sentidos subjetivos expressos por Manuela, assim como aqueles envolvidos em sua expressão facial ao discutir sobre seu presente e futuro profissional, se relacionam pela maneira conflituosa e angustiante integrada à sua produção subjetiva de ausência de possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional. Porém, diferentemente de Heloísa, que se sente restringida no contexto educacional, Manuela produz sentimentos de desânimo em relação à sua profissão docente. Nesse sentido, a participante expressa uma produção subjetiva relacionada à desvalorização em ambas as áreas de atuação, no âmbito da saúde e no âmbito da educação que culmina com seu afastamento profissional.

*Assim, o conjunto de informações interpretadas remete a produções subjetivas de invisibilidade diante dos órgãos competentes, sentidos não só por Manuela, mas pelas produções subjetivas dos participantes que vivenciam sua prática pedagógica no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas e limitações de possíveis processos de desenvolvimento profissional.*

Diante dessas produções subjetivas, vias alternativas parecem ser suscitadas neste contexto circunstancial. No diálogo desenvolvido em outro momento, questionei Amabel se tínhamos feito juntas destes um curso oferecido pela Secretaria de Educação:

**Amabel:** *eu não fiz, mas eu lembrei que quando eu entrei [...] na secretaria, na verdade a gente fez um curso chamado identidade profissional. A Solange também deve ter feito [...]. Aí assim, você se sente perdida, porque eles direcionavam todas as áreas, todas as abordagens para os professores da educação básica: era para matemática, português, geografia, história. [...] porque sempre que eu ia dar algum exemplo, alguma situação, não era assim abordado, sabe! Então assim, a identidade profissional que tinha lá para nós, eu não sei se a Solange se ela sentiu isso, mas a*

*gente era meio que excluídos. Não tinha tanto direcionamento para a nossa área (Educação Profissional e Tecnológica de nível médio).*

**Solange:** *eu lembro desse curso Amabel. [...] E a gente ficava bem perdido no curso porque eles abordavam um tema que a gente tentava levar pra nossa área, mas não conseguia. Então teve essa barreira mesmo, a gente teve o curso, mas não teve muita utilidade na época pra gente. Eu achei isso!*

**Socorro:** *é interessante essa fala das meninas, porque tipo assim, a secretaria de Educação tem uma escola de aperfeiçoamento né, que é como se fosse uma resposta a essa problemática para a educação básica que revela a importância da educação continuada. [...] Mas para a educação profissional, não se tem formação de educação continuada dentro desse programa da secretaria. Então é como se a secretaria reconhecesse a importância da formação desses docentes, mas ela exclui uma modalidade: oh essa modalidade aqui, infelizmente... Mas eu também acho que não é só culpa dela, porque a educação profissional ela não tem tanta representatividade né. E eu acho que [...] a gente nem tem representatividade a ponto de ir lá e desenvolver um curso pra gente. Aíhh eu acho que todo mundo se sente tão excluído, porque a nossa realidade é bem particular nossa área. (dinâmica conversacional em grupo).*

Diante das dificuldades de acesso aos cursos e inviabilização dos certificados na área da saúde durante o processo de modulação, Amabel e Solange trazem outra perspectiva de quem já participou dos cursos desta escola, mas que ainda assim, não se sentiram contempladas em suas necessidades pedagógicas. Ou seja, mesmo participando de um curso de formação continuada, ambas continuam a expressar sentidos subjetivos de invisibilidade no contexto em que atuam, expressos pelo termo “exclusão”. O que nos remete ao sentimento de não pertencimento (SANTOS, 2013) que este grupo produz diante deste contexto de formação continuada na SEEDF.

Contudo, neste diálogo, Socorro contribuiu com um olhar diferenciado sobre a representatividade deste grupo na SEEDF. Uma reflexão que considera que a demanda de professores da educação profissional técnica no universo que é a secretaria de Educação parece não justificar uma demanda para a formação de um curso orientado para a sua realidade profissional. Uma realidade realmente bem peculiar e que se insere no contexto de articulação entre saúde e educação.

A respeito do processo de educação em saúde promovido pelo Centro Educacional Hilda Anna Krish e diante das dificuldades enfrentadas pelo grupo no processo de formação continuada, Priscila encerra o diálogo comentando: “olha, eu acho que nós temos muito potencial, muitos profissionais aqui dentro que poderiam oferecer cursos de formação continuada”. Além disso, em outros momentos informais, ainda percebi outros professores se disponibilizando a realizar capacitações uns para com os outros, como por exemplo: algumas aulas sobre enfermagem obstétrica realizada por Priscila e a disposição da professora Colibri em realizar uma roda de conversa sobre saúde mental. Informação que colabora para

compreender o potencial deste grupo de docentes e o empenho do grupo em promover qualificação profissional entre pares. A esse respeito, Colibri ainda discute durante a dinâmica conversacional:

**Colibri:** [...] Na perspectiva de avaliação, eu torno a dizer, algumas pessoas nem fizeram a PEL (Programa Especial de Licenciatura) quando entraram. [...] mas eu digo a vocês que não faz tanta diferença assim. Eu acho que a gente precisa abrir espaços de formação. [...] Então, o quanto que a gente pode utilizar o nosso espaço de coordenação para discutir a formação continuada. Porque a própria avaliação formativa, ela não é apenas para formação. Ela também pode ser usada em uma perspectiva da gente se alinhar como grupo, debater como grupo. (dinâmica conversacional em grupo).

Assim, os espaços de reflexão em grupo, se constituem como recurso tanto para alinhar ideias pedagógicas, como para alcançar uma coesão grupal, que possivelmente favorecerá a mobilização do grupo para superação de antagonismos institucionais. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) contribuem nessa discussão, destacando que os processos relacionais têm sido subvalorizados no contexto institucional da escola. Ainda comentam que, compreender a aprendizagem em sua dimensão subjetiva envolve reconhecer que ela se configura em uma constituição sociorrelacional, implicando uma subjetividade social singular, em que tanto os espaços de subjetivação do docente quanto do discente se integram singularmente nessa relação.

Assim, considerando a particularidade da educação profissional de nível médio em saúde suscitada por Socorro e as elaborações de Priscila e Colibri sobre a potencialidade do grupo em desenvolver uma formação pedagógica, se constituem como informações que parecem desvendar soluções aos problemas até aqui construídos. Inquietações produzidas por um grupo que busca por formação, especialização e recursos pedagógicos para avançar em seu trabalho pedagógico, em particular, na organização de seus processos avaliativos. Esses conflitos que envolvem o processo avaliativo, a questão da modulação e formação continuada se fundamentam teoricamente na experiência vivenciada pelo grupo estudado na “tensão permanente entre o indivíduo e os processos institucionalizados de sua vida social” que participam dessa integração entre a subjetividade social e individual (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 182).

Sendo assim, mesmo diante de uma formação pedagógica carente para a realidade em que atuam e de produções subjetivas relacionadas a impasses no que diz respeito ao acesso à formação continuada, o grupo se configura subjetivamente como profissionais altamente especializados e que busca um preparo pedagógico, ainda que as possibilidades encontradas não sejam tão colaborativas para sua constituição profissional. Um grupo de enfermeiros

docente reflexivos, versados em sua ação pedagógica, comprometidos em favorecer o processo de ensino-aprendizagem na relação com os discentes e com o curso técnico em enfermagem.

**Socorro:** *Se tem uma coisa que eu aprendi na docência em enfermagem, especificamente, que se a gente aceitar calado, sem mostrar nosso ponto de vista, nada muda! [...] Então eu penso que é assim: o sistema quer vencer a gente pelo papel, então a gente também pode vencer ele pelo papel que é o documento master do nosso curso, que é o projeto pedagógico.*

**Colibri:** *[...] eu acho que a gente precisa pra começo de conversa participar mais dessas questões que são da escola e se apropriar mesmo dessa ferramenta que é a gestão compartilhada. [...] a gente precisa estar nesses espaços de pactuações políticas na própria escola pra fazer com que o plano político pedagógico da escola, exista espaços que nos possibilite sentirmos ancorados. [...] Não adianta nada a gente falar que a avaliação não está legal, que a gente precisa fazer isso ou fazer aquilo, quando a gente não faz espaços de formação continuada.*

**Colibri:** *A gente precisa assumir todos como equipe de pessoas no grata mesmo. Pessoas que reclamam, pessoas que lutam. A gente não está lutando porque a gente quer ficar sentado na Netflix em nosso horário de trabalho. A gente está lutando por condições melhores de trabalho. [...] Então a gente tem mais professores para atuar no campo, mais professores para lutar. Então a gente precisa trabalhar isso, quando a gente está falando de coesão grupal.*

**Heloísa:** *pessoal, eu convoco vocês para organizar grupo de enfermeiros por WhatsApp e fazer uma reunião como esta.*

**Manuela:** *além de se criar espaços, a gente deve começar a provocar os colegas no bom sentido da palavra. (dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “Mudando paradigmas na avaliação”).*

Assim, alguns participantes do grupo se posicionam produzindo sentidos subjetivos de indignação, limitação, e buscam por se mobilizar, expressando uma intencionalidade como indivíduos proativos no contexto em que participam. Um posicionamento que o grupo, formado por enfermeiros docentes, assumem ao refletir sobre as limitações que enfrentam em seu processo institucional, mas que individualmente cada participante subjetiva o modo de agir diante da situação de modo diferente. Uns acreditam na força do documento, outros buscam incentivar o colega e, ainda, aqueles que convidam o grupo para uma ação na esfera política. Assim, cada um se organiza diferentemente em prol de uma ação conjunta.

Entretanto, o grupo não chega a romper com o sistema, mas se envolve ativamente em uma ação de agenciamento. Pois na reunião convocada, o grupo se mobilizou para escrever um documento, no qual eu também participei da escrita, com o intuito de expressar as limitações que enfrentavam e de buscar soluções diante dos pontos de tensão reconhecidos. No entanto, de antemão, algumas das reivindicações do grupo foram atendidas e, decidiu-se por não avançar com as pretensões iniciais.

Informações que apontam para a existência de um modelo de práticas naturalizadas pautado pela indiferença e a ausência de espaços dialógicos e críticos em relação à formação

continuada do enfermeiro docente como recurso fundamental para seu desenvolvimento profissional no campo das Atividades Práticas Supervisionadas. Sendo este um processo intrinsecamente integrado à prática avaliativa, uma vez que considerando sua dimensão complexa e multidimensional, o enfermeiro docente sente a necessidade em se especializar e aprimorar seus conhecimentos para avaliar seu estudante no contexto da educação profissional de nível médio.

O conjunto de informações aponta para produções subjetivas geradas pelos enfermeiros docentes orientadas pela invisibilidade do grupo, desmotivação de alguns participantes e a ausência de espaços dialógicos e críticos em relação à formação continuada no contexto de práticas naturalizadas e institucionalizadas. Conjetura em que o grupo produz uma inquietude, e um movimento de agenciamento em avançar na proposição de aprimorar seus conhecimentos por meio de processos dialógicos e qualitativamente expressivos diante dos embargos apontados em seus modos de práticas organizacionais entre os campos da educação e saúde.

Por fim, ressalto que processos da subjetividade individual compõe de maneira singular a configuração subjetiva da ação do grupo em buscar processos de formação continuada, como uma expressão da sua subjetividade social deste diante vivências de sentidos subjetivos de incertezas em sua ação profissional, da carência pedagógica experienciada em sua formação e do sentimento de não se sentir contemplado no contexto institucional. *Momento que, dentre outros, foi possível compreender como este grupo se mobiliza ativamente em uma assunção de agenciamento, produzindo subjetivamente modos de organização de práticas entre as áreas da educação e saúde, em que anseiam por uma qualificação profissional, tendo em vista os desafios de sua atuação no campo de atividades práticas supervisionadas e elaboração de processos avaliativos neste contexto.*

A discussão sobre formação e ação do grupo de pesquisa foi construída e interpretada a partir de suas experiências de vida e subjetividade social em que estão inseridos tanto no contexto cultural, como no contexto institucional. Todavia, a produção subjetiva singular de cada participante e a maneira como se organizam pedagogicamente, permitem avançar no debate sobre as especificidades dos processos avaliativos que desenvolvem no trabalho pedagógico. Este será o próximo assunto abordado a seguir.



### 5.3 Eixo III - O Processo avaliativo no Contexto Prático em Saúde: o caso de Colibri

Certa vez, começou um grande incêndio numa floresta. [...]  
 Quando todos se encontraram em um lugar seguro,  
 Bem distante do fogo, ficaram apenas olhando.  
 Eles sentiam que nada podiam fazer, pois o incêndio era enorme.  
 No entanto, um pequeno colibri decidiu que tentaria apagar o fogo.  
 [...] o colibri estava convencido de que podia apagar o incêndio  
 E continuou jogando pequenas gotas nas chamas que consumiam as árvores.  
 Ao final, diante da floresta queimada,  
 O colibri disse que tinha feito o melhor que podia.  
 Se todos fizerem a sua parte, é possível salvar a floresta...  
 (*O Colibri na floresta em chamas* – Fábula de domínio universal).

Essa fábula, parafraseada pela participante deste estudo durante o processo de pesquisa, narra uma encantadora história de um pequeno pássaro que se comprometeu, com coragem e determinação, a salvar uma floresta em chamas. Sensibilizada por esse enredo inspirador e após a compreensão do contexto cultural-histórico envolvido na formação e ação dos participantes, considero a conjuntura singular de um enfermeiro docente e seus possíveis desdobramentos no modo individual em que se organizam pedagogicamente no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas. Análise que permitirá avançar na discussão sobre as especificidades dos processos avaliativos desenvolvidos pelos participantes, no percurso da pesquisa.

Além disso, no desenrolar do processo de construção e interpretação das informações, percebi que cada enfermeiro docente se organiza de maneira singular em relação à elaboração do seu trabalho pedagógico e, mais especificamente, de seus processos avaliativos propostos durante a prática de ensino-aprendizagem. Mas, houve uma questão que se sobressaiu no meu processo de pesquisa, a saber: ao comentar o conceito de enfermeiro docente que fora assumido nesta pesquisa, várias e diferenciadas produções subjetivas emergiram. Por exemplo, houve participante que vibrou com a ideia ao passo que Colibri se posicionou enfaticamente contra o uso do termo, enfermeiro docente. A partir desse tensionamento vivenciado no processo da pesquisa, busquei apoio no que González Rey (2015b) destaca quanto a construção do conhecimento como sendo uma produção teórica implicada com uma realidade que desafia o pesquisador permanentemente desde o momento da pesquisa.

Assim, apresento a história de vida de Colibri. Uma participante que me surpreendeu no processo da pesquisa, não só pelo modo articulado em dialogar e assumir suas opiniões, mas

por suas produções subjetivas relacionadas ao seu posicionamento pedagógico diante das situações discutidas neste estudo.

Colibri nasceu em Brasília-DF, mora com os pais, tem 30 anos de idade e gosta de dançar, cantar, cozinhar e ler. Assumiu como professora no Centro Educacional Hilda Anna Krish há três anos. Destes, atuou um ano e meio nas Atividades Práticas Supervisionadas e um ano e meio nos componentes curriculares que se constituem como pré-requisitos para o ingresso do aluno nas práticas em saúde. Atualmente, encontra-se afastada da secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) usufruindo de um afastamento para estudos.

Ao comentar sobre seu histórico escolar, Colibri compartilhou que ao longo de sua vivência estudantil na infância e adolescência não teve problemas com processos avaliativos, pois vinha de uma família de educadores e gostava de se dedicar à prática da leitura. Nessa época, estudava em escolas públicas e se recorda com expressões de ternura e carinho, principalmente das suas vivências na educação infantil:

*[...] Minha escola, ela tinha assim uma mística sabe, uma magia. Os nossos professores da escola eram assim maravilhosos, a gente amava os nossos professores [...]. Então os nossos professores eles não eram só os nossos super-heróis, eles estavam ensinando as normalistas a serem como eles. Então eu me lembro que quando eu era pequena, eu queria ser normalista. Eu era bem pequenininha e olhava aquelas meninas, primeiro que já existia aquela magia: olha lá as meninas mais velhas. Então eu queria, tanto que quando acabou o curso normal eu lembro que fiquei triste. [...]* (dinâmica conversacional em grupo).

Aqui aparece uma produção de sentidos subjetivos que enfatiza o valor que Colibri parece conferir à pedagogia em sua vida. Um valor construído tanto por sua produção subjetiva de se sentir acolhida e estimada neste ambiente “mágico”, como por sua admiração em relação ao trabalho das normalistas<sup>15</sup>.

Em outro momento informal da pesquisa, durante uma conversa individual, antes de iniciar o processo de pesquisa, Colibri comentou novamente sobre sua admiração em relação às vivências nessa escola. Foi quando comentei: imagino que essa escola era um sonho! Em seguida ela respondeu:

*Um sonho mesmo. Essa minha escola era um sonho. [...] eu gosto tanto dessa escola que eu sonho com ela [...].*

---

<sup>15</sup> Segundo Teixeira (2012), professores normalistas eram aqueles formados pelo Escola Normal, contribuindo para o uso de novos recursos de ensino da época, como regentes do ensino primário. Profissionalização iniciada no fim da Era Vargas que perdurou até a revitalização do ensino normal, e progressiva inserção do curso de Pedagogia a nível superior na década de 1980 (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007).

Produções simbólico-emocionais que ela retomava continuamente em diferentes momentos de sua vida, pois durante a pesquisa afirmou que “o sonhar” não se limitava à dimensão da fantasia, mas ao sentido literal da palavra. Nesse contexto, para ela, a escola se configurou como um espaço-tempo relacional para produções subjetivas diferenciadas.

Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2019), a repercussão das particularidades de uma conjuntura social e relacional se integra com a maneira em que as pessoas subjetivam suas vivências nesses espaços, sendo estas, situações que ocorrem desde a mais tenra infância. Processo que Colibri subjetivou de modo atemporal, em que passado, presente e futuro se integram à experiência relembrada constantemente nesse universo “encantador”. Informação que parece apontar o valor desta vivência, em um processo que o tempo representa um adereço figurativo, pois a participante continua a reviver-relembrar constantemente suas experiências vivenciadas nesse ambiente escolar.

A partir desse mesmo contexto, Colibri destaca suas vivências com uma professora que marcou seu processo de aprendizagem de maneira colaborativa:

*[...]minha primeira professora foi muito marcante na minha trajetória, que eu acho que eu carrego um pouco dela, [...]ela trouxe muita, muita bagagem para mim no processo, porque ela era uma mulher muito forte, ela era uma mulher negra, que trazia muito para dentro da sala de aula, a questão da sua subjetividade, da sua descendência, da sua cultura. Eu acho que isso foi marcando muito dentro da minha cabeça, a questão de cada um trazendo, para dentro do processo educativo, né. (dinâmica conversacional em grupo).*

Expressões subjetivas que Colibri produz a partir de uma relação subjetivada com sua professora. Nessa situação, a professora é assumida por Colibri como um exemplo de força, de luta, em que a negritude configura uma subjetividade social perpassada pelo sacrifício, pelas desigualdades e pela luta de direitos no contexto cultural brasileiro. Ao falar sobre sua história pessoal, Colibri favorece a análise do papel significativo desta professora em sua vida, a partir de uma produção simbólico-emocional que implica seus afetos com um olhar abrangente e crítico sobre o contexto escolar.

Essa é uma questão fundamental para compreender os espaços educativos que ainda hoje desconsideram a subjetividade dos estudantes e seu caráter singular e diferenciado (GONZÁLEZ REY, 2009). Pois, a relação estabelecida entre Colibri e sua professora configurou uma relação afetiva que integrou sua constituição subjetiva, em como considerar aspectos da individualidade e diversidade no contexto educacional.

Em outro momento da pesquisa, desenvolvemos o seguinte diálogo sobre sua experiência em escolas públicas:

**Pesquisadora:** *Você citou uma professora na pesquisa, uma professora negra. Ela era dessa escola?*

**Colibri:** *Era, era sim. Eu amo ela. Ela foi a minha professora da primeira e da segunda série. Foi a minha alfabetizadora. Chega meu olho enche de lágrima, porque é assim uma coisa muito forte. Ela era uma professora maravilhosa, foi professora inclusive de alguns primos meus, e curiosamente esses primos são doutores.*

**Pesquisadora:** *Gente, olha para você ver a importância da nossa profissão.*

**Colibri:** *É muito importante, é muito importante. Agora tu imagina uma aluna branquela, loira, de uma família toda branca e loira sabe. Ela chega na escola e a heroína dela é o diferente [...]. Eu sinto muita falta, por exemplo, no ensino técnico, na nossa escola, de uma forma muito especial. [...] eu vou conversar (com outros professores) assim que tiver oportunidade. Mas na saúde mental, as questões de raça e opressão em relação a elas são muito fortes. De no tempo que eu chegava no manicômio, as pessoas internadas no manicômio eram negras. Não é porque são as pessoas negras que enlouquecem, não é nada disso. São todos os fatores psicossociais envolvidos com a opressão em relação a raça que fizeram com que aquelas pessoas tivessem crises tão graves, que não tivessem mais nenhum recurso para elas senão a internação psiquiátrica. Pessoas que tentaram suicídio porque não têm emprego e filho estava passando fome. E aí eu chegava com os nossos alunos no campo de prática: e mulheres negras, uma maioria esmagadora, não sei a maioria dos professores já observaram isso, mas esse é um perfil muito importante dentro do nosso curso. (dinâmica conversacional individual).*

Nesse relato, emergem informações de que o modo como Colibri afetivamente configurou sua relação com esta professora na infância, expressa por “*heroína, maravilhosa, meu olho enche de lágrima*” se integra a sua configuração subjetiva profissional. Pois, na contramão do que hegemonicamente é imposto na sociedade, Colibri se percebe no lugar privilegiado da branquitude que tem como heroína uma professora negra.

Nessa perspectiva, Carmo (2020) discute a educação em sua posição basilar na sociedade, como um espaço propício para o desenvolvimento de experiências marcantes na experiência singular de cada indivíduo e de gerações em territórios diferenciados. Espaço-tempo em que o movimento negro, já identificava e protestava a educação como meio elementar no combate ao racismo. Contudo, o ambiente escolar tem se constituído como um espaço em que comumente o racismo tem sido posto em uma posição de invisibilidade e silêncio.

Considerando esse contexto e o modo como Colibri se configurou subjetivamente diante das diferenças e diversidades culturais, destaco a sua relação com sua professora e seu engajamento emocional como um aspecto favorecedor no combate ao racismo. Assim, *sugiro o indicador de que a relação que a participante estabeleceu com sua professora favoreceu uma visão diferenciada e sensível aos aspectos relacionados à diversidade social*. Valores que ela, intencionalmente, busca imbricar ao contexto profissional em que atua, em seu anseio em

dialogar com seus colegas de profissão e no trabalho pedagógico que busca favorecer aos estudantes.

Nesse ponto, dentre várias outras informações produzidas nesta pesquisa sobre esse assunto, Colibri continua a expressar sua emocionalidade em relação a docente que foi assumida como sendo referência:

*[...] talvez por essa coisa que eu falei dessa minha professora que eu era apaixonada por ela, eu acho que quando eu cheguei lá na faculdade, eu comecei a pensar assim: tá mas eu, quem sou eu aqui nesse processo, né? (dinâmica conversacional individual).*

Colibri formou-se em uma universidade pública e se especializou em fundações e institutos de pesquisa públicos de notório reconhecimento no campo da educação em saúde. Entretanto, apesar desse contexto de excelência, ao chegar à faculdade de enfermagem, ela se pergunta quem sou eu? Ela faz essa pergunta, porque possivelmente, não encontrava neste espaço-tempo a mesma qualidade de relacionamento afetivo entre docente-discente que ela vivenciou como referência docente. Assim, a partir da sua experiência com a professora do primário e seu engajamento afetivo com ela, Colibri inicia um processo de autorreflexão em que questiona seu lugar no espaço-tempo de graduação, que para ela, até poderia ter uma qualidade técnica, mas não tinha afetividade como vivenciara anteriormente. Qualidade de relacionamento experienciada em sua relação com a professora, que se integra aos aspectos de etnia em uma perspectiva cultural-histórica.

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017a) há produções sociais que marcam subjetivamente um meio cultural em um espaço-tempo específico da sociedade, como aspectos relacionados à etnia, à religião, ao gênero, às construções sobre infância, educação, saúde, entre outros. Os autores ainda comentam que essas produções sociais se apresentam de modo singularizado e configurado subjetivamente nos indivíduos que se expressam e se organizam nos diversos meios da sociedade. No caso de Colibri, a relação afetiva com a professora se constituiu como produção subjetiva tanto em seus posicionamentos como estudante, quanto em sua orientação pedagógica como docente, especialmente a respeito dos processos avaliativos.

Na perspectiva de uma relação dialógica imbricada ao processo de ensino-aprendizagem e valores culturais, Colibri continua o diálogo afirmando que “*não adianta fazer uma avaliação formativa e não considerar outros aspectos*” (dinâmica conversacional em grupo). A esse respeito, Hoffmann (2018) concebe o processo avaliativo com foco na relação docente-discente. Mais do que favorecer o processo de ensino-aprendizagem, o processo de avaliação envolve “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de

aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (HOFFMANN, 2018, p. 14). Assim, tanto Hoffman (2018) como Villas Boas (2012; 2013) e Veiga (2009) compreendem que a avaliação não se restringe aos processos cognitivos, mas se refere aos aspectos relacionais em uma formação para a vida.

A expressão de Colibri também vai de encontro com a crítica de Hoffmann (2018) ao descrever o uso comum da avaliação formativa restrita ao aspecto processual, em que o docente apenas acompanha seu aluno ao longo do processo de formação. Essa concepção contribui para a ideia equivocada de que avaliações periódicas ao longo do ano produzem uma avaliação formativa. Nesse sentido, Luckesi (2018) também discute que não temos modificado a prática pedagógica, que ainda permanece seletiva com o uso de testes realizados periodicamente e com critérios de aprovação e reprovação escolar, apesar de ter modificado a denominação de exames para avaliação de aprendizagem. Assim, além da processualidade, existem outros aspectos que compõem a avaliação como a ideia de continuidade em vez de seriada, questões que impliquem o diálogo e a relação, orientada para o processo de avaliação e ensino-aprendizagem do estudante.

*Desse modo, a relação de Colibri com sua professora e seu engajamento emocional nesse vínculo se constituiu também como um espaço-tempo rico em produções de sentidos subjetivos que se integram ao modo como Colibri compreende o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e processo avaliativo, em uma perspectiva formativa, que considere aspectos relacionais, orientada para a singularidade dos indivíduos em suas diferenças e diversidade.*

Para compreendermos a complexidade da constituição profissional de Colibri sigo interpretando sobre seu contexto familiar. Os pais de Colibri eram comerciantes: o pai trabalhava em bancos, mas mudou para o ramo do comércio atuando como vendedor de bebidas; e sua mãe era dona de casa, mas acompanhou o marido quando ele foi trabalhar no comércio. Desse modo, a participante expressa:

**Colibri:** [...] financeiramente a nossa vida mudou muito, mas em contrapartida o meu pai começou a trabalhar muitoooo, [...].

**Pesquisadora:** Por que você, em uma perspectiva profissional, escolheu essa área de atuação? Você acha que tem relação com as coisas que você vivenciou em família?

**Colibri:** Não. Eu acho que, menos pelo trabalho dos meus pais e mais pelo o que eles esperavam de mim. Eu acho que dentro da minha trajetória: enfermeira e professora, estão mais as figuras maternas e paterna. [...]. (dinâmica conversacional individual).

Segundo González Rey (2011), o modo de vida que uma pessoa assume se articula aos sentidos subjetivos produzidos em meio às ações, relações e associações que se integram ao seu

contexto de vida. Produções subjetivas que se integram e orientam a maneira como vivemos. Desse modo, a relação de Colibri com seus pais parece integrar sua produção de sentido subjetivo relacionada a sua profissionalidade, por meio de uma convivência familiar marcada pela crítica e a necessidade de autoafirmação.

*A minha família é muito crítica, mas acho que sou a mais crítica. A minha família é muito politizada. Não politizada como atuação política buscando cargos políticos, mas como atuação crítica. Então, eu acho que por isso eu sou um “must” mesmo (sorriso no rosto). Assim, nos grupos que convivo ninguém é mais político que eu. [...] (dinâmica conversacional individual).*

**Tenho medo de viver toda essa insegurança política do país.  
Não consigo me calar.** (complemento de frases).

Longe de instaurar aqui uma relação de linearidade, compreendo que Colibri de modo humorado, produz um sentimento de orgulho por se considerar politicamente ativa e crítica. Expressão também produzida por meio do instrumento “As seis imagens”, quando ela se auto refere como uma pessoa zangada. Não zangada no sentido de ser mal-humorada, mas de agir criticamente diante das situações que vivencia.

No entanto, estar inserida em uma família com esta configuração parece ter contribuído para uma ambiguidade em sua orientação profissional, uma vez que as preferências dos pais parecem promover um tensionamento formativo em relação a profissionalidade de Colibri:

**Escolhi o curso de enfermagem porque, francamente, por intermédio dos meus pais.  
Quando penso em minha família me sinto julgada.  
Meus pais rígidos.** (complemento de frases).

Assim, Colibri expressa algumas das particularidades de sua dinâmica familiar, que de maneira específica se configuram subjetivamente na crítica, política, rigidez e julgamento. A participante então assumiu, sem hesitar, que suas escolhas profissionais se relacionam aos anseios de seus pais. Por meio de um sentir-se pressionada, expresso por “*julgada, estar inserida em um contexto familiar rígido*”, as escolhas de Colibri foram tensionadas pelos ideais assumidos pelos pais, assim como, por meio de suas experiências afetivas construídas ao longo de sua existência. Aquém de julgar essa configuração familiar, busco compreender, a partir desta análise, como Colibri se desenvolveu profissionalmente, considerando as ambiguidades relacionais que se estabeleceram no âmbito familiar, como expressa a seguir:

*[...] Então quando eu estava no jardim (jardim de infância), a minha irmã já era normalista, estudando para ser professora. E ela era estagiária na minha turma. E eu, assim, eu era muito convencida porque a minha irmã era ‘a normalista da turma’.  
[...]. Se você olhar aqui atrás, (aponta para estante repleta de livros) são dezenas de livros e aí está a minha irmã. [...] minha irmã é doutora, e agora está caminhando para o pós-doutorado. Então, eu sempre tive esse exemplo muito forte da minha irmã.*

*Só que os meus pais sempre sonharam que fosse da área da saúde, de uma forma mais específica enfermeira ou médica. (dinâmica conversacional individual).*

Apesar da tensão formativa vivenciada por Colibri em relação aos seus pais, ela parece apontar que, desde a sua infância, sua escolha profissional se orientava para a área pedagógica, o que, repetidamente, foi expresso por ela, ao se referir à figura fraternal. Irmã que além de ser mais velha, culturalmente posta como um exemplo, se colocava como alguém de destaque e admiração para Colibri, por sua postura proativa no âmbito profissional e dedicação nas atividades a que se propunha desempenhar. Segundo Colibri, ela e sua irmã tinham uma diferença de 10 anos de idade, sendo que sua irmã, desde muito nova, iniciara a carreira de magistério.

*[...] Ela sempre foi referência para mim. [...] Ela fez o magistério, entrou na SEE com 18 anos, no tempo que podia entrar só com ensino médio. Depois ela fez Psicologia, atua como psicóloga escolar e trabalha com dificuldades de aprendizagem de forma geral. [...] (dinâmica conversacional individual).*

**Irmãos** *tenho uma, meu exemplo.* (complemento de frases).

Assim como esse, em vários outros momentos da pesquisa, Colibri expressa seu apego a sua irmã, explicitamente aqui simbolizado por expressões como “*referência para mim, meu exemplo*”. Nesse dilema, Colibri mobilizou recursos e se posicionou diante de seu interesse em seguir o exemplo de sua irmã ou seguir os anseios de seus pais em relação aos cursos da área de saúde.

*[...] quando eu era adolescente eu queria ser médica, mas acabei passando no PAS (Programa de Avaliação Seriada) para enfermagem e larguei muito facilmente esse sonho. [...]. Se fosse o meu sonho de fato, não fosse dos meus pais, eu teria me empenhado um pouco mais. Assim, eu fiz a enfermagem. [...] eu vi que não era por aí o que eu queria. Então dentro da enfermagem, eu busquei caminhos que são bem atípicos. [...] Então foi isso, dentro do que os meus pais queriam para mim, acho que isso é natural, às vezes, a gente se mistura com os sonhos de nossos pais e isso é muito difícil. [...] a gente tenta fazer nossos, mas nem sempre tudo que é deles a gente consegue fazer 100% nosso. Dessa bagagem que eu tive dos meus pais e da minha irmã, foi isso aqui. [...]. (dinâmica conversacional individual).*

Segundo consigo entender, seguir profissionalmente na área da saúde se constituía como um sonho dos pais de Colibri e, nessa configuração, ao passar na prova para enfermagem, ela produziu sentidos subjetivos de contentamento de uma maneira muito serena e tranquila a respeito do curso.

Contudo, ao entrar na faculdade, ela se questionava: “*quem sou eu nesse processo?*” Pois além de não ter acesso a uma qualidade relacional tão expressiva, como já discutido, Colibri, possivelmente não se reconheceu naquele ambiente. Talvez por um processo de



constituição familiar expresso pelo apego, pelo respeito, pela abnegação em expressão de gratidão ou até mesmo reconhecimento por seus pais e sua relação com eles, Colibri atende ao desejo de seus pais, vivenciando nesse processo uma tensão formadora vivenciada entre seu contexto familiar e profissional.

O tensionamento vivido nessa relação se encontra exemplificado na fala de Colibri, “*acho que isso é natural*”, seguido de “*isso é muito difícil*”. Ambas as expressões com sentidos contraditórios se referindo a uma mesma situação: o modo como os anseios dos pais se integra ao seu contexto profissional. Nesse caso, quando a participante se deu conta de que ela não conseguia atender aos sonhos dos seus pais de modo integral, ela parece ter buscado uma nova configuração subjetiva profissional no contexto da enfermagem. Assim como, quem busca uma cor para uma tela em pintura ou ainda um beija-flor em busca de um néctar para se alimentar, ela procurou um sentido para sua carreira profissional. E nessa busca parece ter retomado outro aspecto bem fundamentado em sua vida profissional: sua referência fraternal. Diante disso, ela segue caminhos “*atípicos*” no contexto da enfermagem, inspirada nas suas vivências e aspirações profissionais, em que sua irmã ativamente participou.

*Informações que colaboram para sugerir que Colibri vivenciou uma dinâmica tensional formadora em sua constituição profissional, balizada pelos interesses de seu contexto familiar e suas inspirações em seguir a carreira pedagógica.* Mas como nem tudo são rosas para quem vive de flor, além desses aspectos, outros processos se integraram à constituição profissional de Colibri. Assim, no contexto da formação em enfermagem, Colibri conta dois episódios significativos que marcaram sua formação em saúde. Seu primeiro relato se constituiu por meio do instrumento reflexivo “*Minha vida com a avaliação*”:

*[...] vou contar aqui uma história muito pessoal no meu processo de estágio, que o meu tio faleceu de câncer hepático e ele morreu amarelo, amarelo, gente. [...] (gesticula muito nesse momento enfatizando os olhos). E eu amava esse meu tio, eu fui pro estágio na segunda-feira. [...]. Eu falei: professora eu tô muito triste! Hoje eu vim aqui porque não queria perder o estágio [...]. E vocês acreditam que essa professora me deu para eu cuidar de um paciente paliativo hepático!? (fala indignada seguida de pausa) Eu fiquei totalmente desorganizada. A gente já é imaturo nos procedimentos e [...] no meio de toda situação, vendo o paciente morrendo, mesmo ali na minha frente e eu tremendo, (olhos assustados) fazendo as coisas naturalmente erradas, contaminando tudo, né! E a professora bateu na minha mão assim, e derrubou a minha bandeja! (pausa na fala) [...]. (dinâmica conversacional em grupo – instrumento “Minha vida com a avaliação”).*

A emocionalidade envolvida e carregada de gestos, pausas na fala, expressão de olhar assustado, ênfase no “amor” em que Colibri sentia pelo seu tio, remete a uma produção subjetiva de tal impacto, que ainda parece reviver os sentimentos gerados nessa condição. Uma produção de sentidos subjetivos que expressa comoção e desconcerto diante da situação em ter

de cuidar de um paciente que se apresentava com condições similares as de seu tio, falecido recentemente. Uma repercussão qualificada pela insensibilidade da docente que além de colocá-la nesta situação, ainda produziu uma ação indelicada de bater em sua mão e derrubar sua bandeja. Ações que são subjetivadas pelo estudante como sendo intimidadoras e desqualificantes e que parecem configurar a subjetividade social da formação em enfermagem, relacionadas a posturas assimétricas e ausência na qualidade de relacionamento entre docente-discente, já discutidas anteriormente.

Em outro encontro, Colibri relatou outra experiência em relação a sua formação em enfermagem. Para esse relato, a participante levou uma foto em que ela estava em um espaço aberto, protestando em um movimento de luta antimanicomial em um ato de sensibilização no estado de Minas Gerais. Na foto, juntamente a ela, estavam outros dois colegas, em que seguravam um cartaz bem na frente de seus rostos com os dizeres: “*Loucura, cura?*”. Enquanto ela segurava, na altura do seu corpo, outro cartaz grande e comprido na cor preta, com a seguinte descrição: “*Abaixo aos MAUS NICOMIOS*”. Segundo a participante, essa foto representa um momento difícil que vivenciou no seu processo de formação em enfermagem. A partir desse instrumento, o diálogo se desenvolveu:

**Pesquisadora:** *Por que você escolheu essa foto?*

**Colibri:** *na verdade, na hora que você falou na semana passada de trazer uma foto eu não tive nenhuma dúvida, sabe![...] Lá na minha graduação, já quando eu vivenciei algumas violências dentro desse processo avaliativo, eu muitas vezes duvidei, né, da enfermeira que eu poderia ser por conta daquele dia, daquele episódio (da professora ter derrubado sua bandeja), né! Porque aquele episódio, de uma avaliação mal feita, ele realmente reverberou de tal forma dentro do meu processo de graduação, que eu pensei em desistir. Eu quase desisti da faculdade de enfermagem por conta da fala dessas professoras. (dinâmica conversacional em grupo – Instrumento “Conte-nos sua trajetória profissional”).*

O contexto da educação, segundo Hoffmann (2018) e Veiga (2009) envolve confiança e aproximação, não distanciamento e imposição de empecilhos entre os participantes do processo educativo. A experiência de Colibri e suas produções subjetivas acerca desse episódio nos remetem a ausência de uma relação dialógica. Situação em que a participante gerou produções subjetivas de angústia que configuraram a possibilidade de mudanças em seu direcionamento profissional. Outra questão a ser levantada nessa interpretação seria o posicionamento do processo avaliativo como um eixo essencial no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, inclusive como um instrumento de violência a depender do modo como o docente desenvolve suas práticas pedagógicas na interação com seus discentes.

Este episódio foi lembrado por diversas vezes no durante a pesquisa. Além do trecho anterior, apresento mais informações em que a participante rememorou este momento:

**Colibri:** [...] eu tenho esse negocinho, abaixo aos manicômios, eu tenho aqui na parede da minha casa até hoje. Também me veio aqui (outra situação) [...]. Eu fiz uma disciplina que reprovou nada menos do que 70% da turma [...] e ela (uma amiga) já tinha reprovado nessa mesma disciplina, no semestre anterior, e reprovou junto comigo a segunda vez. E ela também tinha reprovado uma outra disciplina [...] ela tinha entrado, no que eles chamam de condição<sup>16</sup>. Se você não passar, você é jubilado, né! [...] Não foi só isso, a gente sabe que não foi só isso. Mas ela trazia muito do sofrimento de estar em condição nessas duas disciplinas. As violências que ela sofria, porque a mesma professora, inclusive, que [...] foi a mesma professora que derrubou a minha bandeja. E aí, a única coisa que eu sei é que essa minha amiga cometeu suicídio! [...]. (dinâmica conversacional em grupo – Instrumento “Conte-nos sua trajetória profissional”).

Novamente, um episódio em que Colibri se sente “agredida” pelo contexto avaliativo vivenciado na faculdade. Além dela também ter sido reprovada nesse componente curricular, e experimentado outros episódios de violência com essa mesma professora, vivenciou todo o processo de sofrimento da sua amiga. Questões que se integram em meio a relações autoritárias e unilaterais na relação docente-discente durante sua formação em enfermagem.

Assim, ela se refere a essa colega como uma amiga: alguém que tinha uma relação de estima, afetiva e dedicação recíproca. Colibri então, acompanhou e vivenciou junto a ela todo o processo de sofrimento e nem sequer posso imaginar a sua dor ao vivenciar esse luto. Um luto perpassado pela marca de uma reprovação e de uma avaliação.

**Colibri:** [...] a gente sabe que o suicídio é uma questão multifatorial, mas [...] por conta de uma questão somativa, né, tão minúscula [...] ela reprovou por 4,98. Lá no fim daquele semestre, ela morreu. Então acho que talvez, isso, também tem um pouco da minha birra e dessa necessidade de ficar o tempo inteiro avaliando o aluno por nota, como se a vida do estudante se resumisse na nota, né. [...] Talvez a escolha da foto também carrega um pouquinho dessa necessidade de falar. [...] então bom, aquilo tudo para mim foi um processo muito significativo, sabe gente! Foi a faculdade que matou ela, essa avaliação matou ela! Eu acredito, é claro que eu acredito isso, porque aquilo de alguma forma matou um pouco a enfermeira que existe em mim; naquele dia, né, comigo. Também foi muito doloroso para mim, então eu acho que eu me vinculei empaticamente à dor dela, porque ela falava antes do sofrimento dela, enfim. (dinâmica conversacional em grupo – Instrumento “Conte-nos sua trajetória profissional”).

Entendo em meu processo construtivo-interpretativo que a necessidade expressa de Colibri falar sobre o assunto indica o quanto ela produz sentidos subjetivos de sofrimento ao relembrar-reviver este episódio. Assim como, o processo de subjetivação desse episódio marcou sua trajetória, constituição profissional e o modo de desenvolver o processo de avaliação.

---

<sup>16</sup> Processo em que o estudante não pode se matricular em mais nenhuma disciplina e se não passar naquela em que foi reprovado.

Nesta situação apresentada por Colibri, questiono qual seria a real finalidade de uma avaliação? Em busca dessa compreensão, Hoffmann (2019b) cita que a correção só valerá a pena se puder contribuir para que os estudantes retomem as atividades e repensem suas elaborações. Assim, se o nosso objetivo é eliminar a reprovação, algo tem que ser colocado no lugar. Nesse caso, ela sugere a aprendizagem. E para que isso aconteça, é necessário que se busque transcender esta prática culturalmente sedimentada no contexto escolar, para além da aprendizagem do estudante: considerando a aprendizagem do professor que favorecerá a primeira. Desse modo, baseada na fundamentação teórica que tomo por base neste estudo e por compreender a ação humana e sua constituição complexa e recursiva (GONZÁLEZ REY, 2005) considero que o processo de avaliação se integra ao modo relacional e dialógico, em meio a uma recursividade de sentidos subjetivos implicados no processo de ensino-aprendizagem entre docente-discente. Aspectos qualitativos que Colibri e sua amiga provavelmente não experienciaram na integração com sua professora.

Assim, em relação aos dois episódios significativos que Colibri vivenciou no seu processo formativo, destaco as expressões: em relação ao primeiro episódio - *“eu muitas vezes duvidei, né, da enfermeira que eu poderia ser por conta daquele dia, daquele episódio”*, *“eu quase desisti da faculdade de enfermagem por conta da fala dessas professoras”*; já em relação ao segundo episódio relatado nessa interpretação Colibri expressa - *“aquilo de alguma forma matou um pouco a enfermeira que existe em mim”*. Expressões que marcam como essas experiências foram significativas não só durante a sua formação, mas estão amalgamadas em seu processo de constituição profissional como enfermeira.

*O conjunto de informações indica que os processos de violência vivenciados por Colibri no contexto educacional de formação em enfermagem se constituíram como outro modo de tensão formativa em sua profissionalidade. Assim, Colibri foi se constituindo profissionalmente e buscando caminhos alternativos para se distanciar da angustiante realidade vivenciada durante sua formação em enfermagem.*

No percurso de sua graduação em enfermagem, Colibri vivenciou outras experiências que contribuíram com seu processo de formação. Assim, ela relata diante de seu desejo de abandonar a faculdade:

*[...] Mas o que me fez permanecer na faculdade foi compreender que existem outras formas de educação, que existiam outros docentes. Dentre eles um dos docentes que mais me auxiliaram dentro desse processo foi inclusive a minha professora de saúde mental, né! Uma professora que tinha um trato muito diferente, [...]. Ela era uma professora muito empática, uma professora que inclusive sem eu falar nada, percebeu que estava me afastando do curso, querendo desistir. [...] Eu sempre digo que a saúde mental ela me salvou dentro da enfermagem, né! Foi a saúde mental que deu um novo*

*sentido, uma nova tônica dentro desse ser enfermeiro, né! Um ser enfermeiro que, quem convive comigo, [...] sabe que não sou uma enfermeira muito comum. Eu sou uma enfermeira que trabalha com áreas que a maioria das pessoas não gostam de trabalhar [...] e tudo começou aí, né, nessas fotos. [...] (dinâmica conversacional em grupo – Instrumento “Conte-nos sua trajetória profissional”).*

Sobre essa relação que Colibri estabeleceu com sua professora de saúde mental, González Rey (2005, p.40) destaca que, muitas vezes, em relação a alguma vivência, que vista externamente, "pode parecer trivial, mas que dentro de um sistema sentidos subjetivos" possui uma história diferenciada. Assim, a relação que Colibri estabeleceu com esta professora da graduação favoreceu sua produção de sentimento de pertencimento e reconhecimento “de si” no contexto de sua graduação em enfermagem. Um espaço-tempo universitário, que até aquele episódio significativo, Colibri não se sentia pertencente. Mas que se configurou como um conjunto de sentidos subjetivos valorosos a sua condição de estudante e constituição profissional como “enfermeira”.

Além disso, o empenho na luta por movimentos antimanicomiais, veio ao encontro de seus anseios em se envolver politicamente e de se constituir como um indivíduo proativo e reflexivo, que se posiciona criticamente diante das situações vivenciadas. Seu posicionamento ativo e sua geração de recursos subjetivos alternativos ao que está posto sugerem sua emergência como sujeito neste contexto de formação. *Assim, as informações indicam que a participante gerou recursos alternativos para superar os tensionamentos enfrentados ao longo de sua caminhada formativa e ação profissional no contexto da enfermagem.*

Diferentemente das produções subjetivas marcadas pelos modelos de práticas que tem se tornado hegemônicos na formação de enfermagem, Colibri expressa outra vivência amistosa em sua formação durante seus estudos de mestrado:

*[...] O professor já começa a aula dizendo como vai ser tudo isso: como vai ser a aula, como vai ser a metodologia e a avaliação. Então assim, a gente vê sentido em tudo que a gente está fazendo. [...] Porém quando a gente chega no grupo tutorial, a gente vai debatendo as questões, tirando as dúvidas, os professores eles olham para os estudantes. [...] E quando o professor olha para o aluno (ênfase no tom de voz), tem ali avaliação somativa no processo? Tem. Ele vai atribuir uma nota? Ele vai. Mas ele fala: gente eu percebi aqui no processo, que vocês estavam com muuuuita dúvida, eu percebi que foi muito sofrido, [...], então a gente tá abrindo novamente. [...] (dinâmica conversacional em grupo).*

As informações orientam para um processo avaliativo que considere a avaliação para a aprendizagem do estudante (VILLAS BOAS, 2013), em que o docente mais do que atribuir uma nota, se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem do estudante. Uma postura que vai além da utilização de um instrumento pedagógico. Um posicionamento que considera o respeito, à dimensão temporal do estudante e que esteja aberto para o imprevisível, para o novo

e compreensão do estudante em seu processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma dinâmica relacional que parece configurar um espaço de produção de sentidos subjetivos gerados por Colibri para além de suas experiências anteriores vivenciadas no percurso de seu processo de ensino-aprendizagem.

A orientação do professor em direção ao “*olhar para o estudante*” parece ter se constituído de modo valoroso para Colibri. Tanto que em um momento informal, discutindo com ela sobre o modo singularizado de organizar o trabalho pedagógico, a participante que se encontra afastada para estudos pela secretaria de Educação referiu: “*tenho refletido muito sobre isso e certamente vou voltar para a docência de um modo diferente, após essa experiência*”. Assim como, citou sua maneira zelosa em não colaborar para produção de “medos, traumas no estudante” no processo de ensino-aprendizagem. Processos que colaboraram para sua constituição profissional e intencionalidade docente.

Ao compreender a circunstância em que Colibri se formou, considero importante interpretar outro aspecto constituinte da sua configuração subjetiva. Nesse sentido, apresento para essa construção um fragmento de sua expressão sobre os motivos pelos quais a participante escolheu o nome “*Colibri*”, como identificação para pesquisa.

**Pesquisadora:** *por que você escolheu Colibri?*

**Colibri:** *Na verdade, eu já tenho uma história com esse nome porque eu faço parte de uma escola de filosofia. E dentro dessa escola de filosofia eu participo de um grupo de voluntariado e o grupo tem esse nome de Colibri. [...] é o nome que a gente escolheu porque é uma historinha: teve um incêndio na floresta. Um incêndio muito grande e o colibri por ser pequeno o ágil, ele conseguiu escapar do incêndio e os bichos maiores não [...] mas não conseguiu deixar de se preocupar com os bichinhos que ainda não tinham conseguido escapar [...] eu gosto muito do símbolo do Colibri porque eu acho que eu sou uma pessoa privilegiada. Ao longo da minha trajetória eu fui muito privilegiada. (dinâmica conversacional individual).*

É interessante como Colibri produz sua experiência imbricada com sua vida escolar e familiar. Ela consegue simbolizar sua experiência por meio da metáfora de um beija-flor e suas possibilidades de fugir de um “incêndio”. Nesse sentido, dando amostra de uma sensibilidade perante as contradições que configuram os espaços sociais nos quais ela desenvolveu sua vida. Uma visão de privilégios inseparável de sua configuração familiar e condição social.

Em consonância com essa reflexão a participante ainda expressa:

**Pesquisadora:** *Como você gostaria de ser?*

**Colibri:** *[...] Eu quero ser caminho, eu quero ser esperança. [...] Não adianta eu apenas ir para um emprego que vai me dar um bom salário, porque esse emprego só vai ser para poucas pessoas. Não adianta só eu fazer coisas mirabolantes para ser reconhecida, porque eu entendo que o não reconhecimento da nossa profissão, ele é um imperativo, uma máxima mesmo. Então, eu resolvi ser caminho, eu resolvi ser colibri, eu resolvi ser professora, resolvi ser facilitadora.*

*[...] quando eu decidi ser professora eu já sabia que eu não ia ser rica. Eu entendi que eu não vou ser vista como uma profissional incrível, que eu vou ser a enfermeira dos cuidados paliativos. A enfermeira que fala de morte e que fala de doido. Mas eu escolhi ser caminho para dividir com as pessoas o que já vivi, o que eu já conheci. [...] para que a gente possa mudar a realidade, para que a gente compreenda que morrer faz parte da vida, para que a gente consiga pensar nas questões de gênero, nas pessoas que sofrem e merecem atenção e cuidado. É isso! [...] (dinâmica conversacional individual – Instrumento “As seis imagens”).*

Para além de preocupações com posição social, com salário e com visibilidade profissional, muitas vezes orientado pelo contexto capitalista, Colibri busca favorecer uma aprendizagem em sua condição subjetiva, a partir de suas experiências. Pois, para Mitjans Martínez e González Rey (2017) compreender o processo de ensino-aprendizagem como um processo subjetivo é compreendê-lo para além de sua concepção operacional. Nessa circunstância, a docência se configura para ela como um meio para alcançar pessoas e compartilhar vivências não só reduzidas ao âmbito da saúde e doença, mas orientadas às questões de gênero, raça e processos significativos para a sociedade.

Assim, Colibri implicitamente expressa que o centro do seu trabalho pedagógico não se relaciona apenas à formação técnica do estudante. Ela ancora sua configuração subjetiva da ação docente em facilitar meios para que o estudante construa um novo olhar sobre a realidade que ele está enfrentando nas Atividades Práticas Supervisionadas. Uma visão orientada para o cuidado integral, para a humanização, singularidade, considerando as diversidades étnicas, raciais e de gênero no cuidado em saúde e processos de finitude. Questões que contribuem tanto para a assunção de uma aprendizagem em sua dimensão subjetiva, quanto para a ideia de favorecê-los a um posicionamento ativo no espaço em que vivencia como ser humano e como futuro técnico de enfermagem.

Sobre esse posicionamento de Colibri, González Rey (2005) discute que a história de sentidos subjetivos do indivíduo surge como circunstâncias de sentidos subjetivos da ação atual, por meio do caráter processual da subjetividade emergida na ação atual do indivíduo e no desenvolvimento desta. Assim, Colibri se mobiliza subjetivamente para promover uma educação na saúde diferenciada daqueles processos vivenciados por ela na graduação em enfermagem.

Nessa compreensão, Barrio e Tacca (2019) comentam que o educador, um dia aprendiz se transforma, se configurando subjetivamente na continuidade de sua ação de ensinar. De maneira que, como o beija-flor quer rosas, e por sua existência luta contra o mundo ao seu redor, *as informações indicam que Colibri produz novas zonas de sentidos subjetivos imbricadas ao seu contexto de vida e posicionamentos, mobilizados por seu desejo de superar*

*o que está institucionalizado, e de favorecer uma aprendizagem em sua dimensão subjetiva aos estudantes. Assumindo uma posição de sujeito em sua ação profissional.*

Assim, como quem conhece o valor do revoar em meio aos ventos e se nutrir na delicadeza de uma flor, Colibri intenta:

**O que me motiva a ensinar** mudança social.  
**Porque ainda estou na educação** eu acredito.  
**Esforço-me diariamente** para ouvir, para enxergar.  
**O que vejo quando olho para o meu aluno** futuro, mudança.  
**Quando penso em docência** penso em multiplicar.  
**Meu futuro como enfermeira** na docência e na pesquisa.  
**Ser mulher significa** lutar.  
**Minha vida** inquieta.  
**Ser professor significa** aprender, se inquietar. (complemento de frases).

Sua opção pela docência não foi um acaso, como alguns professores relataram durante a pesquisa. Foi uma escolha intencional e convicta, configurada em seus propósitos de vida, de ser mulher, de lutar, de inquietude e que na docência ela encontra um lugar para favorecer mudanças sociais, para multiplicar, compartilhar construções e ser “*colibri*”. Esse anseio por promover mudanças sociais pode ser favorecido por sua autocrítica e reflexão, bem como por seu receio em permanecer em um local em que ela descreve como “*naturalmente privilegiada*”. Assim ela parece distanciar-se daquilo que a constitui:

**Pesquisadora:** *Como eu tenho medo de ser?*  
**Colibri:** [...] *Eu acho que essas hierarquizações, esses locais muito estruturais de poder, me incomodam profundamente. Tanto o local de opressora que eu naturalmente sou, como o local de oprimida que eu vivencio por ser professora, por ser enfermeira, técnica de enfermagem. Então eu sonho! Mas é um sonho [...] de estar em um espaço sempre ao lado, onde eu não esteja nem acima, nem abaixo. [...] Esse local de oprimida é um local cansativo, como mulher. Esse local como opressora, como pessoa privilegiada, ele não é cansativo. Mas no meu caminho de estudo ele se tornou um local desconfortável. Ele se transformou em um local que eu sinto vergonha. Um local permeado de culpa. Um local que eu não gostaria mais de ocupar, mas que isso é uma desconstrução.* (dinâmica conversacional individual – Instrumento “As seis imagens”).

Mobilizada por um sentimento de culpa, de vergonha em ocupar um lugar de privilégio, configurado pelo *status* social que vivencia, a participante busca desconstruir essa imagem em sua trajetória profissional. No entanto, expressa:

[...] *A gente vai desconstruir isso, e para isso a gente tem que desconstruir o capitalismo. Olhar e falar: “Olha, não preciso de dinheiro.” E as estruturas são mais fortes do que eu. Elas são tão grandes assim, são tão maiores que podem fazer eu ficar girando como um cachorrinho em volta do rabo. Acho que todos nós estamos assim em alguma proporção. Eu tenho medo de ser espantalho, mas eu sou!* (dinâmica conversacional individual – Instrumento “As seis imagens”).



A participante produz sentidos subjetivos de aversão ao posicionamento que ela diz ocupar, e por isso busca caminhos alternativos para seguir na direção oposta. Assim, ao mesmo tempo que Colibri produz subjetivamente sentidos de indignação, parece se sentir aprisionada a esse lugar, como uma imposição do sistema capitalista, expresso por: *“estruturas que são mais fortes do que eu, elas são tão grandes assim, são tão maiores que podem fazer eu ficar girando como um cachorrinho em volta do rabo”*.

Assim, reconheço proatividade nas ações de Colibri, ao se engajar ativamente em transcender o que está cristalizado, em favorecer uma crítica ao estudante. Entretanto, ela não consegue se desenvolver assim o tempo todo, pois em alguns momentos assume continuar sendo espantalho. Informação que permite compreender que o indivíduo não consegue ser sujeito o tempo todo, em todas as dimensões da vida. Esse é um caminho que se busca seguir em uma intencionalidade configurada no desejo não só de assentir um fim moral, mas também seguir um caminho que possa trazer consequências dolorosas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Tudo isso se organiza em uma interpretação que parece expressar algumas das contradições do ser humano em sua busca de uma sociedade sem desigualdades. Ao mesmo tempo em que ela quer mudar o contexto cultural e social em que vive, se percebe impossibilitada pelo sistema. Mas não desiste, é o *“colibri”*, persistente, que não para de lutar, e de gota em gota tenta apagar as chamas que consomem a floresta. Por isso, *posso indicar que Colibri segue na tentativa de transcender o que está institucionalizado por este capitalismo estrutural. Para isso, ela usa a docência como meio para favorecer essa mudança que ela tanto anseia na sociedade, por meio de uma condição em que ora ela se coloca como sujeito, ora se vê impossibilitada de configurar-se subjetivamente como sujeito em sua intencionalidade de provocar mudanças sociais.*

Contudo, antes de chegar à docência, Colibri iniciou sua trajetória profissional como enfermeira. A participante começou sua atuação no gerenciamento de crônicos<sup>17</sup>, em que a maioria dos pacientes eram paliativos, geriátricos e oncológicos. Essa foi sua primeira vivência profissional em cuidados paliativos atuando em ambientes domiciliares. Em seguida, cursou uma especialização em oncologia, atuando na área hospitalar até entrar no programa de

---

<sup>17</sup> O gerenciamento da doença crônica é definido por ser um programa direcionado a doença que tem por finalidade: “identificar os indivíduos doentes e com alto risco assistencial; prevenir as exacerbações e complicações das doenças; aumentar o envolvimento do paciente no autocuidado e construir uma base de dados sobre esses doentes”. Entretanto, o autor comenta que se orientar pelo processo patológico não se constitui como o melhor recurso. Nesse caso seria interessante estruturar o sistema que se organize de modo integrado e que favoreça cuidados integrais (VERAS, 2012 p. 933).

residência em saúde mental. Diante dessa diversidade de experiências, Colibri se constitui profissionalmente de um modo diferenciado no contexto da enfermagem, em um ambiente que ressalta processos de vida e morte, humanização e cuidado integral.

Contudo, além de ter atuado como enfermeira na iniciativa privada, a participante também trabalhou na iniciativa pública como técnica de enfermagem na secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SESDF). Momento em que fora aprovada no concurso para o cargo de professora da SEEDF, cargo que ocupa atualmente. Sobre esse vínculo expressa: “[...] e quando esse concurso saiu, eu já tinha certeza de que queria ser professora” (dinâmica conversacional em grupo). Dentre outras expressões, Colibri expressa sobre o ser docente:

**Eu fiz concurso público porque** eu queria ser professora.

**Quando penso no meu trabalho qual é a minha profissão hoje** educadora.

**Escolhi a docência porque** sinto o potencial do desenvolvimento crítico na prática.

**Minha profissão significa** para mim realização.

**Desejo** me tornar uma docente melhor.

**Minha ambição como professora** me tornar professora adjunta de uma universidade federal.

**Seu pudesse mudar a minha vida profissional** só iria para um local com melhor plano de carreira, não mudaria de área de atuação. (complemento de frases).

A participante produz subjetivamente sentimentos de satisfação e de cumprimento de propósito de vida, ao assumir o cargo de professor na SEEDF. Assunção que ela segue trilhando, tendo como meta de vida se tornar uma professora adjunta de uma universidade no caminho da docência. Buscando um caminho compromissado em favorecer um processo reflexivo e crítico aos estudantes. *Esse conjunto de expressões, tomados de modo articulados, e integrados a sua história e alternativa de vida assumidos, indicam como a docência toma um lugar central na vida da participante.*

A partir dessa trajetória de formação e ação profissional, considerando seu contexto cultural-histórico, Colibri compreende sua ação profissional na docência com o intuito de:

*[...] tentar romper [...] com essa formação absolutamente instrumental que a gente ainda vê muito forte de que o Técnico de enfermagem ele não pensa, quem pensa é o enfermeiro. O enfermeiro manda e o técnico obedece. A gente percebe mesmo uma estrutura hierárquica que ainda vai demorar um pouco para serem pensadas e dissolvidas, por questões de raça e, principalmente, por questões de gênero. [...] Então, enquanto a gente não repensar esses locais [...], não vamos ensinar muitas coisas para o técnico não: o técnico não tem que escrever, não tem que saber nomes técnicos não, porque quem sabe isso é o enfermeiro. O técnico saber disso não vai torná-lo enfermeiro, mas vai fazê-lo um profissional ativo, um profissional pensante, um profissional que contribui. (dinâmica conversacional individual).*

*[...] Nós temos ao mesmo tempo, um professor que precisa estar se comprometendo com a prática, que é incrível! E eu não estou falando que isso é ruim, é maravilhoso. [...] Mas para você ser um enfermeiro incrível na prática você tem que se esforçar, se debruçar em questões da prática. Mas será que é possível? Eu me pergunto o quanto que a gente de fato consegue oferecer medidas justas para esses dois locais?*

*De forma que às vezes a gente não está puxando sardinha para o enfermeiro que vive na gente, e deixando que esse professor ele viva a partir da nossa vivência como enfermeiro? Porque para a gente ter uma conversa aqui (sinal com as mãos de horizontalização das relações), isso aqui que a gente está falando de mercantilização, sobre estrutura de raças, de classes, de gênero, de política, de poder, isso aqui só existe porque existiu um professor docente que oh (gesto de esforço pelo trabalho) que foi ler, foi estudar e se aprofundar na docência. Isso não é coisa do enfermeiro. [...] Mas é esse enfermeiro que vai ser professor temporário lá do [...] (Centro educacional Hilda Anna Krish). Esse enfermeiro. (dinâmica conversacional individual).*

A busca de Colibri por favorecer um ensino crítico, reflexivo e que atenda questões de etnia, gênero, classe e política aos seus estudantes, se configura subjetivamente em sua ação docente posicionada na contramão do tecnicismo e da hierarquização do conhecimento. Esses são processos que favorecem uma subordinação do técnico e contribuem para a estrutura capitalista hegemônica na sociedade. Uma perspectiva que vai de encontro a origem da educação profissional e a finalidade para qual ela foi criada.

Além disso, Colibri chama atenção para a ênfase no conhecimento prático na formação deste profissional. Informação que colabora para a crítica da dissociação na unidade teórico-prática e de uma formação em saúde carente em considerar a integralidade do ser humano e sua diversidade, já discutida neste estudo. Entretanto, percebo uma compreensão dissociada de Colibri em relação a constituição deste profissional, em que a ação de enfermagem e a docência parecem se organizar de modo distanciado. Nesse sentido ela expressa:

*[...] Essa é uma coisa que eu confesso para vocês que eu trabalho para virar a chave. Hoje eu não sou mais enfermeira. Eu tenho a formação de enfermeira, mas hoje eu me enxergo como professora. [...] Eu acho que muito desse nosso processo como professora atravessa o nosso processo de avaliação. Porque quando a gente chega em uma área, não sei vocês, mas comigo lá na faculdade era: “crie procedimentos profissionais padrão top, top, top, ponto. Vocês têm que fazer uma coisa padronizada. Qualidade de atendimento hospitalar é a padronização. [...]” Então, enquanto enfermeira, essa ideia de padronização, essa ideia de que tem um jeito certo e adequado para fazer a gente importa isso para prática docente, sem visão crítica para o processo educativo. A gente acaba importando da enfermagem para educação coisas que necessariamente não são aplicáveis em todos os contextos. Não estou dizendo que vou falar para os alunos: “aplique a medicação do jeito que vocês quiserem.” Não é isso! A gente compreende que em algumas habilidades específicas a padronização é importante porque é um modo de fazer cientificamente embasado. Mas a educação profissional, ela não perpassa só isso. [...] Mas e a relação com o paciente, a aproximação, o modo de se comunicar tem como padronizar? Então eu acho que a gente está sempre tentando, enquanto enfermeiro a gente se vê em outra imagem. A gente se vê como administrador, a gente se vê como gestor e aí a gente está o tempo todo tentando padronizar. Eu acho que para algumas questões do processo avaliativo a padronização tem o seu porquê, sua necessidade. Mas a gente tem que tomar muito cuidado de não deixar que o enfermeiro que more na gente, passe por cima do professor. [...] Trabalhando com enfermeiros altamente competentes, [...] muitas vezes a questão do professor, do docente e do processo pedagógico - apesar de este não ser adequadamente formado - fica ali em standby. (dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “Desenhe seu monstinho!”).*

A configuração subjetiva da ação do enfermeiro para Colibri está intimamente relacionada com a ênfase na prática, com a gestão e administração em enfermagem. Todavia, a participante não nega a importância da técnica na formação do técnico de enfermagem. Porém, produz subjetivamente um afastamento entre a “enfermeira” e a “docente”, se referindo de modo contundente que esta padronização se relaciona ao ser enfermeiro. Entretanto, questiono: será possível separar o profissional “enfermeiro”, do “docente” durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Será que o professor de enfermagem precisa se distanciar do "enfermeiro" para não padronizar o processo de ensino-aprendizagem e avaliativo?

Compreendo que a busca por realizar um procedimento “estéril”, livre de contaminações pode enfatizar essa ideia de perfeição, reprodução e padronização na educação na saúde. Mas a ênfase nos aspectos cognitivos-intelectuais, como González Rey (2014a) aborda, se relaciona a uma tendência positivista, que enfatiza o instrumentalismo. E, portanto, não se vincula somente à formação do enfermeiro, mas se relaciona com o contexto educacional de um modo geral.

Assim, segundo a perspectiva teórica assumida neste trabalho, o contexto educacional também se associa ao método reprodutivo de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2014a; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Para González Rey (2014a) a prática de reprodução e assimilação de conteúdos tem se organizado de maneira inconsciente e orientada ao trabalho pedagógico de docentes, em contradição a uma prática de reflexão, diálogo, relação e construção entre professor e estudante. Nesse sentido, Colibri questiona: “*Mas e a relação com o paciente, a aproximação, o modo de se comunicar tem como padronizar?*”

A esse respeito, considero legítima a preocupação de Colibri. Pois a aprendizagem se constitui como um processo sociorrelacional e nessa perspectiva não há como pensar em um processo de ensino-aprendizagem relacionado de modo linear e unicausal, em que há a omissão de aspectos subjetivos e contexto de vida dos estudantes (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Considerando a aprendizagem em sua dimensão subjetiva e que para tal o processo avaliativo não pode ser padronizado, a avaliação para a aprendizagem não pode se organizar centrada nos aspectos práticos ou cognitivos apenas, mas em uma compreensão contextual e relacional.

Em divergência a Colibri e continuidade do diálogo desenvolvido em grupo segue a expressão:

**Amabel:** *Eu concordo com quase tudo. Só discordo de uma coisinha: essa questão de virar a chave do enfermeiro. Porque essa é a base de nossa formação para atuar exatamente nessa escola de técnico de enfermagem, é isso! Para você ser professora do curso técnico de enfermagem tem que ser enfermeira. Então essa é a base. Eu falo muito isso porque a gente já discutiu lá na escola muito essa questão de eles falarem*

*para gente que nós não somos enfermeiros aqui. Você não entende como isso já foi assim, chato. [...] É por isso que eu sempre bato nesta tecla: a minha base de formação é enfermagem e eu sou professora. Eu também bato nesta tecla: eu sou professora e com orgulho. Eu gosto de atuar como professora. (dinâmica conversacional em grupo - Instrumento “Desenhe seu monstrinho!”).*

Mobilizada por uma tensão vivenciada em grupo, Amabel produz uma configuração subjetiva sobre sua profissionalidade de modo diferenciado ao de Colibri. Ela compreende sua constituição entre enfermeiro e docente de modo integrado, porém afastada de uma discussão cultural e histórica. Uma discussão que surgiu em um contexto que o grupo vivenciou na instituição escolar.

Fundamentada nesse conjunto de informações, a categoria de sujeito ganha força na configuração subjetiva de Colibri, pois apesar de não ter vivenciado esse tensionamento em grupo, e por ser uma luta do grupo do qual ela compõe, ainda assim, não deixou de expressar sua divergência em relação ao termo “enfermeiro docente”. Momento este, que na continuidade do diálogo em grupo, se expressou como uma informação tensionadora do processo dialógico, não só para algumas pessoas do grupo, mas também para mim no percurso desta pesquisa.

Aprofundando a pesquisa de modo individualizado, ela destaca que apesar de seu posicionamento:

**Colibri:** *Quero deixar claro que não estou falando da luta política de vocês (do grupo de professores em enfermagem). Essa eu endosso! Estou falando da escolha do nome, da escolha do nome. Eu acho que a própria escolha do nome como ferramenta política diz muito sobre a identidade grupal. [...] É maravilhosa a trajetória política de vocês e eu apoio muito. O que estou falando é que a escolha do nome enfermeiro docente como ferramenta de luta política, ela diz sobre uma identidade. Uma identidade grupal e identidade individual. (dinâmica conversacional individual).*

Assim, ela explica sobre sua reflexão sobre o assunto:

**Colibri:** *[...] Eu sinto que é uma característica da enfermagem (do grupo de professores de enfermagem da escola). A enfermagem se coloca como enfermeiro docente e não docente em enfermagem. [...] Você acha que o biólogo deixa de ser biólogo quando se torna professor?*

**Pesquisadora:** *Não, não acho. Você acha que ele deixa?*

**Colibri:** *Não acho. Eu acho que é justamente isso: a nossa competência. Por exemplo, você é o professor da escola de música. Ele vai falar: “eu sou professor de violão.” E as competências deles são infinitamente maiores que as nossas. Mas ele fala. Lá ele não é violonista, ele não é pianista. Ele é professor de violão. [...] Então, a partir do momento que a gente assume um nome, esse nome tem um poder. Esse nome diz algo sobre a gente. Se alguém fala: “Eu não aceito o nome que todos usam e eu falo que o meu nome tem que ser diferente, eu sou diferente.” Se o professor é secundário, se quem está primeiro é o enfermeiro espera aí: “Eu sou primeira enfermeira, depois professora?” Se você é primeira enfermeira e depois professora vai para SES (secretaria de Estado de Saúde) ser professor de residência. (dinâmica conversacional individual).*

**Enfermeiro docente ou professor de enfermagem** *professor de enfermagem.*  
**Ser enfermeiro significa** *cuidar, capacitar para o cuidar, potencializar o cuidado.*  
**Como os meus colegas de outras áreas de ensino me veem dentro da escola a que não aguentou a assistência ou que não passou para SES.** (complemento de frases).

Compreendo que o enfoque da ação desse profissional se constitui de maneira diferenciada em cada contexto de trabalho, como abordado no início deste estudo quando apresento a diferenciação entre o enfermeiro assistencial e o enfermeiro docente. Em que o papel da docência direciona a ação para o foco do processo de ensino-aprendizagem na educação na saúde. Mas avançando a discussão a partir da crítica de Colibri em relação ao modo como o grupo se percebe nesta relação, a questão seria: o fato de ser professor de biologia é uma prerrogativa para deixar de se perceber também como biólogo? Ou se eu me considerar biólogo, eu deixo de me constituir profissionalmente como professor de biologia?

Neste estudo, interpreto as informações com base na perspectiva teórica da Teoria da Subjetividade. Concepção cultural-histórica que subverte o pressuposto da elementaridade e do reducionismo, considerando a complexidade do ser humano. O modo como a subjetividade é expressa por um indivíduo e “os processos de sentido e de significação que a definem, constituem configurações cuja qualidade constitutiva não é irreduzível a nenhum de seus componentes” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 18).

Parece-me que Colibri, em busca por favorecer uma aprendizagem que se afaste de verdades absolutas, da detenção na técnica e transmissão de conteúdos a serem “vencidos” (DOMINGUES; ALMEIDA, 2011), acaba por revelar uma compreensão universal da sua constituição profissional. Não considerando a natureza das produções subjetivas, sua variabilidade e independência a respeito de uma possível natureza humana universal (GONZÁLEZ REY, 2012).

Assim, seguindo uma lógica configuracional da subjetividade não há como pensar em uma ação orientada apenas por uma área profissional. Ou ainda, essa questão não se refere a qual termo vem em primeiro lugar ou qual deles é mais importante para esta categoria profissional, mas expressa uma configuração subjetiva emergida no processo de constituição profissional de um indivíduo em sua singularidade. Pois, as experiências vivenciadas como docente e como enfermeira, inconscientemente estão amalgamadas em suas ações profissionais como professora no curso técnico de enfermagem. Como ela mesmo expressa no final da pesquisa:

**Pesquisadora:** *E como fazer essa diferenciação (entre ser professor e ser enfermeiro) se eu sou formada para isso?*  
**Colibri:** *A minha trajetória já é isso. Eu não sou essa enfermeira. Eu sou enfermeira de cuidados paliativos. Enfermeiro de cuidados paliativos não é esse enfermeiro*

*brutão que a enfermagem é só prática operacional padrão. Não! O enfermeiro de cuidados paliativos é um enfermeiro que lida com o ser humano, um enfermeiro que faz os cuidados, que cuida. Esse negócio de protocolo para mim é um negócio que eu não gosto. Já falei várias vezes sobre isso na pesquisa. Então a minha trajetória, a trajetória de me pensar dessa forma, a forma como eu consigo me ver e consigo ver esse estudante. [...] E talvez por eu pensar na enfermagem de forma muito mais dinâmica, muito mais fluída, de entender que a enfermagem não é essa coisa quadradinha e tem que ser isso, na hora que eu chego lá nos meus alunos eu consigo soltar a batata quente do enfermeiro. Tem o enfermeiro ali, tem. Mas é a enfermeira dos cuidados paliativos, é a enfermeira da saúde mental. Não é a enfermeira que pede para ser chamada de enfermeira. É a enfermeira que vai lá [...] faz um acesso e faz uma vitamina, não porque tem essa necessidade de se posicionar como enfermeira. É a minha trajetória! (dinâmica conversacional individual).*

A enfermeira que ela assume ser se configura subjetivamente ao seu contexto cultural-histórico. Suas concepções, seu modo de sentir o mundo e refletir estão imbricadas com seu contexto de vida. Cada ser humano é singular, e na sua singularidade não há verdade absoluta que se possa admitir considerando a complexidade e diversidade humana. Assim, o termo escolhido por Colibri e também por mim no meu processo de pesquisa, expressa uma produção subjetiva singular. Seja enfermeiro docente ou docente em enfermagem, o modo como cada um se enxerga é muito próprio e compõe a constituição profissional, história de vida como cada qual se configura no seu contexto de vida.

Na construção-interpretativa sobre a constituição profissional de Colibri, integram em sua configuração subjetiva da ação docente em avaliar os estudantes, suas experiências com a “professora maravilhosa”, seu desejo de tornar-se uma normalista, os anseios de seus pais, a admiração por sua irmã e outros processos, como aqueles de formação e ação profissional. No momento da escolha de seu curso de graduação, prevaleceu o apego em aceitar o desejo dos pais. Porém, entre inspirações e tensões formativas que atravessaram o processo de profissionalização de Colibri, esse foi se constituindo e retroalimentado por seus desejos mais incipientes, e revigorado pelo tempo convivencial com sua “professora maravilhosa” e com sua “irmã referencial”.

A participante, configurada em uma constituição crítica e reflexiva da sociedade, com uma vasta formação na área de saúde mental e por sua vivência desconexa experienciada em sua formação inicial em enfermagem, não quer se constituir pessoal e profissionalmente como um espantalho. E talvez por isso, busca se distanciar da figura do enfermeiro. Nesse sentido, ela não quer reproduzir uma relação docente-discente unilateral, um trabalho pedagógico centrado no tecnicismo, tal qual vivera em sua formação em enfermagem. Não quer praticar uma avaliação punitiva, classificatória e ameaçadora. Colibri assume que não escolheu a docência pelo “glamour”, reconhecimento ou retorno financeiro. O caminho profissional

escolhido por ela se constitui como uma via propícia para promover uma aprendizagem crítica aos estudantes, o cuidado integral e atento para às diversidades.

Em consonância com esse dilema proponho a citação de González Rey (2011, p. 141):

A identidade passa pela construção reflexiva do sujeito em espaços que têm sentido subjetivo para ele; portanto, é uma categoria necessariamente referente ao campo e aos contextos de sua ação. A identidade é uma configuração subjetiva viva e dinâmica, não um conjunto de conteúdos estáticos que podem ser avaliados em geral pelo estudo de preferências, como a psicologia costuma fazer.

Nessa perspectiva, o modo como cada um se percebe é uma construção integrada à subjetividade individual-social, que se organiza de modo dinâmico. Movimento inseparável da dimensão subjetiva que compõe o caráter humano. E por se tratar de uma construção subjetiva, esta reflexão não pode ser considerada inerte ou universal, pois o ser humano, em sua capacidade de reinventar e recriar, está em constante transformação e diferenciação. Assim, considero que o termo diz muito sobre o que somos, mas não engendra uma verdade universal ou reducionista do ser humano. Essa é a verdade que ela vivenciou e que conhece. Portanto, considero, sim, que ela se constitui como uma docente em enfermagem.

Desse modo, *o processo construtivo-interpretativo me leva a elaborar o indicador de que Colibri se configura subjetivamente como docente de enfermagem. Um termo alinhado com a sua história, experiências e anseios profissionais.* Nesse processo, a participante produz sentidos subjetivos que lhe permitem criar meios alternativos perante as situações vivenciadas no seu contexto formativo e no confronto com a subjetividade social que vivencia. *Em que a docência se constitui como uma forte expressão de sua mobilização em superar o que está institucionalmente normatizado, não só para promover mudanças sociais, mas para favorecer uma educação na saúde para além do tecnicismo e das práticas hegemônicas emergidas no contexto do modelo biomédico.* Assim, como um beija-flor à procura de um lugar para empoleirar-se e de encontrar seu lugar, Colibri se configura subjetivamente como um indivíduo crítico e reflexivo, à procura de *“não ser um espantalho, mas ao mesmo tempo se assumindo como tal”*.

A partir dessa compreensão e considerando o contexto cultural histórico de Colibri, trago um fragmento para esta discussão, em que Colibri discute esta problemática do ser enfermeiro docente integrada ao processo de avaliação que ela se propõe realizar:

**Pesquisadora:** *O processo de ensino na educação profissional de nível médio é muito focado na técnica. Como você compreende sua experiência profissional nessa perspectiva?*

**Colibri:** *Eu considero como segredo dois pontos que o professor em geral não se importa muito. Avaliação diagnóstica e avaliação formativa. Eu não vou dizer que eu*



*não reprovei aluno, eu já reprovei. Só que o que a gente precisa entender é que o aluno que chega na nossa disciplina ele teve uma trajetória. Teve alunos que passaram por outros estágios, que entraram em contato com abordagens outras, que traumatizou. E eu só vou saber que eles estão completamente traumatizados e travados se eles fizerem uma boa avaliação diagnóstica. Eu acho que começa daí. Esse professor que é enfermeiro, que não é técnico e que chega com expectativas para esse estudante, expectativas alinhadas com um saber enfermeiro. Que não é uma expectativa alinhada ao saber técnico. E, também é um professor que não consegue entender que esse aluno, [...] sair do primeiro, segundo ou terceiro estágio fazendo um banhozinho capenga está tudo bem. (dinâmica conversacional individual).*

Nesse momento, Colibri em sua crítica à assunção do termo enfermeiro docente e sua relação com o tecnicismo, aponta uma para a necessidade de uma prática avaliativa que considere o contexto cultural-histórico dos estudantes. Circunstância em que González Rey (1995) e Mitjans Martínez e González Rey (2017) consideram que a avaliação precisa se organizar como um processo individualizado, em caráter construtivo-interpretativo. Em que o docente segue seu trabalho pedagógico em uma lógica de operações, de modo a retroalimentá-lo e, assim, favorecer o estudante na superação de erros e motivá-lo a avançar. Desse modo, o processo de avaliação não pode ser um processo enrijecido, mas um processo interpretativo do docente, com o estudante em sua trajetória de formação.

A prática de uma avaliação diagnóstica não é fácil, pois requer de nós educadores, compromisso, formação, flexibilidade na relação com os estudantes, atenção, cuidado em nossas atitudes e ainda assumir uma conduta de rompimento com o senso comum. Nesse sentido, o docente favorecerá um caminho de desenvolvimento em que “nada será forçado, mas, também nada será considerado passável. Tudo será confrontado cuidadosamente, desde que todas as condutas são e serão oportunidades de auto-organização” (LUCKESI, 2018, p.114). Sobre esse tema, Colibri destaca no complemento de frases:

**Avaliação prática** pouco desenvolvida e muito centrada em aspectos quantitativos e instrumentais.

**Eu avalio** para potencializar.

**Avaliação ideal** considerar o desenvolvimento das habilidades, das competências de forma integral, potencializar o desenvolvimento socioemocional para o exercício da profissão.

**Avaliação formativa** diária. (complemento de frases).

Com a intenção de superar uma avaliação marcada por aspectos somativos e técnicos, Colibri aponta para uma prática de avaliação que promova uma participação ativa do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem. Sua configuração subjetiva em buscar romper com a orientação técnica prevalente nos cenários práticos de saúde e sua preocupação em personalizar seu trabalho pedagógico e processo avaliativo, são aspectos que ao longo do tempo podem oportunizar uma aprendizagem compreensiva e até criativa. Assim, indico que *o processo de avaliação para Colibri parece se configurar de modo singular, construtivo-interpretativo, com*

*vistas a promover a participação do estudante como um indivíduo ativo no seu contexto de trabalho.*

Nesse caso, o desafio do docente é desenvolver recursos subjetivos para tal. Nessa intencionalidade, Colibri parece organizar seu trabalho pedagógico no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas:

**Colibri:** *[...]meu estágio é sempre um muro das lamentações, né, é sempre no meu estágio! Eu sempre preciso separar um tempo do estágio de Saúde Mental para acolher os estudantes, né. Eu acolho os estudantes no sentido de acolher as angústias, as dores que eles vivenciam dentro da APS. Porque a gente, por mais que a gente tente é favorecer um espaço avaliativo tentando fazer com que esse espaço avaliativo, ele levante as potências, ele levante os desafios que esses estudantes precisam manejar nos próximos campos, a gente precisa entender que, aquele estudante não é só a escola, né! Aquele estudante ele tem uma vida, porque foi exatamente o que aconteceu com, né, aquela minha amiga. O estudante, ele não é só um curso de enfermagem. O estudante ele não é só instituição. (dinâmica conversacional individual).*

**Atividades Práticas Supervisionadas** *enxergar o estudante.*

**Sempre quis ser** *uma professora de estágio melhor do que os professores que eu tive.*

**O que mais gosto no campo de Atividades Práticas Supervisionadas** *encontro* (complemento de frases).

Na contramão do que ela vivenciou, Colibri procura conhecer seus estudantes, ouvi-los e compreendê-los. Nessa proposição, Mitjans Martínez e González Rey (2017) discutem que, um ponto importante para se considerar no processo avaliativo envolve compreensão da história de vida do estudante, suas dificuldades, potencialidades, conflitos, contexto familiar, cultural, entre outros aspectos. Sendo este um processo que irá favorecer o docente em um entendimento sobre como este estudante configura sua ação de aprender e, assim, será um aspecto colaborador para a reorganização de recursos pedagógicos que contemple as necessidades destes estudantes.

Assim, em sua busca de não ser um espantalho, Colibri cria uma ambiência amistosa para uma relação dialógica com seus estudantes, produzindo uma configuração subjetiva da ação docente mobilizada pela necessidade de compreender o contexto do estudante. Como um beija-flor que em dias fartos de néctar e cores ocupa-se em cevar, e casualmente polinizar novas flores, gerando outras sementes e frutos na beleza do seu movimento de voar e revoar. Assim, ela expressa que sua afinidade com este espaço de prática docente é o “*encontro*” com o discente.

Encontro para Tacca (2004) é um momento em que a relação se desenvolve. E para além de suas expectativas como professora, Colibri busca compreender o contexto do estudante, “suas marcas, suas dores” e assim, se organizar de maneira consciente em relação ao seu processo pedagógico e relações dialógicas que pode estabelecer no processo de ensino-

aprendizagem com o discente. Promovendo o que Mitjans Martínez e González Rey (2017) identificam como caráter qualitativo e interativo do processo avaliativo.

Para exemplificar o modo como Colibri desenvolve seu trabalho pedagógico nesse espaço-tempo, apresento um caso singular de uma estudante que ela acompanhou nas Atividades Práticas Supervisionadas, dentre tantas outras histórias relatadas pela participante. Nesta experiência, tanto professores, como outros estudantes lhe avisaram sobre as dificuldades que provavelmente teria no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com esta estudante. Sobre o caso ela relata:

*Como eu te disse: “Acho que todos nós somos de alguma forma espantelhos. Eu não posso virar para essa pessoa, ir contra essa pessoa e esperar que nos meus míseros cinco dias de saúde mental mude toda uma vida. [...] Não tem como! [...] Porque eu sei que aquela aluna, não é só aquele estágio, [...]”. Uma construção familiar, uma construção social que a fizeram dessa forma e que não vão ser cinco dias que vão mudar. Então, o meu trabalho com aquela aluna são expectativas menores. [...] Eu preciso que ela entenda o mínimo. E é com o mínimo que eu vou trabalhar. [...] E a partir desse mínimo que eu trabalhei. Eu manejei a minha expectativa com ela. Eu não podia esperar que ela se tornasse, eu não podia querer que ela galgasse os níveis de compreensão e de crítica que eu tenho pela minha vivência. (dinâmica conversacional individual).*

Mais uma vez Colibri expressa literalmente sua intencionalidade em “não ser espantelho” e compreender o outro em uma perspectiva relacional e interpretativa do processo de ensino aprendizagem, considerando os objetivos de aprendizagem do componente curricular. Diante de uma estudante, que de antemão foi avisada sobre o potencial para desenvolver problemas no seu processo de ensino aprendizagem, Colibri se organiza pedagogicamente, e “*maneja suas expectativas com ela*” para que ela compreendesse o “básico” daquele contexto de saúde mental.

Interessante essa questão sobre as expectativas que nós professores temos em relação ao estudante, pois muitas vezes queremos formar um estudante “padrão ouro”. Mas nem sempre conseguimos alcançar esse patamar de formação, se considerarmos o caráter singular do indivíduo, como Mitjans Martínez e González Rey (2017) implicam no processo de ensino aprendizagem e processo avaliativo. Assim, ela continua:

*[...] Mas, justamente por eu não tombar, não bater de frente com essa aluna, ela passou um estágio tranquilo. Ela não se sentiu atacada. Eu trabalho com as avaliações formativas, e com essa aluna, por eu saber que aquele era o calcanhar de Aquiles dela, eu tive muito cuidado na hora de falar com ela. Eu tive muito cuidado com esse grupo, na hora de apresentar ideias para que ela conseguisse vivenciar aquele período, sem se sentir atacada, como ela se sentiu atacada por essas posturas dela em outros campos de estágio. No final do estágio eu ouvi essa aluna falando: “Professora [...], existem coisas que você fala que eu não concordo. Porém, você me fez gostar disso daqui. Eu trabalharia nesse espaço”. Essa aluna para mim foi uma vivência muito forte dentro do [...] porque tudo que foi feito, foi feito para que eu*

*ficasse amedrontada. De todas as partes, dos estudantes e dos professores. (dinâmica conversacional individual).*

Nesse caso, a participante expressa uma configuração subjetiva da ação docente em se dispor a relacionar-se com a estudante, abrindo um espaço de comunicação para a avaliação formativa. Para González Rey (1995) a avaliação como processo comunicativo rompe com a tendência da formação de estereótipos aos estudantes, promovendo o processo de ensino-aprendizagem tanto em relação a si mesmo, como em relação ao outro, como aspecto potencial para o desenvolvimento humano. Assim, ela desenvolve uma relação cuidadosa, de respeito, promovendo uma implicação daquela estudante em seu processo avaliativo. Um posicionamento que vai de encontro com ao caráter qualitativo, interativo, singular, construtivo-interpretativo e processual do processo avaliativo, abordado por Mitjans Martínez e González Rey (2017).

Sobre o modo zeloso de Colibri em organizar seu processo pedagógico com os estudantes, ela discute sobre a “Ficha de Avaliação da Prática Supervisionada”, recurso implementado para avaliação no curso técnico de enfermagem:

*[...]A gente não vai receber somente alunos supertranquilos, nós vamos receber pessoas com marcas, com dores muito importantes. E essas dores não vai ser aquela ficha com aquelas pontuações que vai dar conta. (dinâmica conversacional individual).*

*[...] para mim, ela (a ficha) é um pouco mais enfeite, né. Ela é mais enfeite porque eu considero que as habilidades, competências e atitudes que a gente desenvolve na saúde mental, não estão contempladas naquela ficha (balança a cabeça e pausa a fala). Aquela ficha, ela não representa o nosso estágio. Eu trabalho muito na perspectiva de avaliação formativa, eu converso com o aluno, eu percebo por que que ele ficou tímido, porque que ele não conseguiu se desenvolver e a gente vai desenvolvendo um processo gostoso. O aluno pode sair da Saúde Mental traumatizado lá com os usuários, né, mas eu tento não deixá-los traumatizados com o processo [...]. (dinâmica conversacional em grupo).*

A respeito dessa prática pedagógica no contexto da instituição participante, o processo avaliativo é organizado com o auxílio da “Ficha de Avaliação da Prática Supervisionada”. Nessa ficha são elencados critérios de avaliação, didaticamente representando duas áreas principais. A primeira área da ficha de avaliação se refere mais às questões de “conduta profissional”. Essa área se organiza por critérios como uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), relacionamento profissional e responsabilidades assumidas pelo estudante no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas.

Já a segunda área está mais conectada com questões relativas à “parte técnica”, tais como planejamento prévio, observação participante e competência no processo de cuidado do paciente e execução de técnicas específicas, facilitadoras do trabalho do técnico. Usualmente,

esta ficha permanece com o estudante e, ao fechamento do cenário de Atividade Prática Supervisionada, o enfermeiro docente faz o preenchimento em parceria com o estudante, avaliando o desenvolvimento das atividades realizadas.

Esse instrumento é utilizado em todos os cenários de práticas e, portanto, se constitui como um recurso padronizado de avaliação no curso técnico de enfermagem. Entretanto, o uso desse recurso é subjetivado pelos enfermeiros docentes de modo singularizado. Pois, foi recorrente durante a pesquisa, produções subjetivas que sugerem o engessamento de práticas avaliativas em meio ao uso deste instrumento. Situação em que alguns participantes expressaram verbalmente seus posicionamentos e outros optaram pelo silenciamento como recurso subjetivo expresso na discussão em grupo.

No caso de Colibri, sua perspectiva de avaliar o outro não corrobora com a utilização deste instrumento, por considerar que os critérios de avaliação elencados, se mostram descontextualizados das práticas pedagógicas no campo da saúde mental. Diante da rotina institucional recomendada, Colibri fez seu registro no instrumento, mas abriu novas zonas de subjetivação e reestruturou seu processo avaliativo de outro modo. A participante então, desenvolve seu processo avaliativo apoiado no caráter construtivo-interpretativo, como diversas vezes ela referiu durante a pesquisa, buscando compreender os estudantes com base em seu modo de vida e capacidade de enfrentamento, e não determinado por um único instrumento a ser preenchido no final do componente curricular.

Assim, em contradição ao que Colibri experienciou no percurso do seu estágio em enfermagem e, em busca de não se constituir como um espantalho e ser colibri, a participante se configura subjetivamente por não favorecer a produção de sentidos subjetivos de amedrontamento nos estudantes. Em meio a uma relação descontraída, cuidadosa e respeitosa com o discente, Colibri configura sua ação docente de maneira construtivo-interpretativa, abre novas zonas de subjetivação ao que está institucionalizado e desenvolve um processo singular e dialógico com o estudante. Desse modo, posso sugerir *o indicador de que Colibri organiza seu processo avaliativo considerando a aprendizagem em sua dimensão subjetiva, integrada aos esforços em estabelecer uma relação dialógica com o estudante*. Assim, ela busca estabelecer interação com o estudante, para favorecer comunicação dialógica, e gerar possibilidade de posicionamentos dele como agente, ou sujeito, com vista a sua profissionalidade.

Entretanto, Colibri em seu movimento de não querer ser um espantalho e ao mesmo tempo ser, parece centralizar a responsabilidade da avaliação no estudante:

[...] “Muito bem gente, vocês estudaram hoje.” [...] e aí a gente fecha essa parte mais objetiva. E tinha falado para eles: “Não participaram, não atingiram o objetivo de aprendizagem: provas, [...]. Isso só acontece com alguns poucos grupos, mas acontece. [...] Eles tanto já sabem que eles falam: “Professora, a gente vai ter que fazer prova né?!” [...] (dinâmica conversacional individual).

Em outro momento ela discute:

**Pesquisadora:** *Então como você fecha esse processo de avaliação?*

**Colibri:** *Eu falo: “Olha a avaliação, a forma de avaliação na nossa disciplina vai depender de vocês. Porque eu preciso que alguns conceitos teóricos vocês compreendam. Porque isso que é o básico. Eu não vou fazer o menino sair com perspectiva superficial [...]. Eles precisam entender o que é delirium tremens<sup>18</sup>, eles precisam entender o que é uma abstinência alcoólica, eles precisam entender os principais grupos de transtorno. Isso é obrigação deles. (dinâmica conversacional individual).*

Mitjáns Martínez e González Rey (2017) discutem que uma relação afetiva bem fundamentada é o alicerce para o estudante avançar. A partir do conjunto de informações até aqui interpretadas, me parece que Colibri constantemente contribui para favorecer sua relação com estudantes. Entretanto, isso quer dizer entre outros aspectos, colocar limites no momento propício, “ser exigente, conversar sobre comportamentos e atitudes que podem e devem ser modificados, compreender os problemas dos estudantes e orientá-los adequadamente para que se fortaleça perante eles e sejam ativos na sua solução” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 157). Uma proposição que busca compreender como o estudante subjetiva seu espaço de ensino-aprendizagem, implicando-o neste processo, para ir além do desenvolvimento pessoal já alcançado.

Todavia, Colibri expressa sua busca pelo conhecimento centralizado no papel do estudante, expresso por “*obrigação deles, vai depender de vocês*”, que configura como uma expressão contraditória diante de toda sua produção relacional e dialógica que busca estabelecer com eles. Pois, o processo de ensino-aprendizagem se organiza implicado a ambos, tanto o estudante, como o professor (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; HOFFMANN, 2018; VILLAS BOAS, 2013, LUCKESI, 2018). Um conjunto de informações *indicam que apesar de Colibri se configurar subjetivamente em favorecer uma relação afetiva com os estudantes, promover a aprendizagem como produção subjetiva, ela contraditoriamente organiza seu processo avaliativo centralizado no esforço dos estudantes.* Perspectiva fundamentada pelo caráter contraditório e complexo do ser humano.

---

<sup>18</sup> Segundo Maciel e Kerr-Corrêa (2004) o *delirium* é definido por ser causa de uma ação alterada, em virtude de alguma patologia mal diagnosticada ou maltratada. O *delirium Tremens* é definido como um quadro do delirium, considerado como um estado associado à abstinência alcoólica. Uma condição relacionada a sintomas instáveis, podendo apresentar modificações cognitivas, de memória, fala, atenção, ocorrência de alucinações, ansiedade, tremor, hipertensão, taquicardia, entre outros. Ele usualmente pode iniciar em 72 horas na abstinência alcoólica.

Essa interpretação me permite retomar o movimento contraditório de Colibri de estar em busca de *“não quero ser espantado, mas sou”*. Dilema vivenciado por professores no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e elaboração de processos avaliativos. Ao mesmo tempo em que se busca distanciar deste imperativo de organizar um processo avaliativo unilateral e autoritário, ainda acaba produzindo uma configuração subjetiva da ação de avaliar, integrada a responsabilização do estudante ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Outros diálogos e informações poderiam ser acrescentados nesta construção da informação. Contudo, *o conjunto de indicadores é suficiente para sustentar a reflexão que os diversos sentidos subjetivos gerados nas experiências subjetivadas por Colibri na escola, no contexto familiar e no ambiente formativo configuraram sua ação profissional como docente de enfermagem. A partir de sua constituição profissional expressa em produções subjetivas diferenciadas e singulares, por vezes contraditórias, mas posicionada, muitas vezes, em seguir como sujeito de sua história. Assim, o processo construtivo-interpretativo das informações produzidas por Colibri fundamenta que a docente de enfermagem favorece o desenvolvimento de processos avaliativos intencionalmente elaborados para um processo de ensino-aprendizagem em sua dimensão subjetiva, e relação dialógica com seus estudantes.* Um processo avaliativo que considera não somente questões de origem técnica, focada na doença, aspectos biopsicopatológicos ou conhecimento teórico, mas que assume o contexto do estudante, suas relações, o modo cuidadoso de se relacionar, comunicar e preparar as Atividades Práticas Supervisionadas para receber os estudantes.

Assim, após os momentos de conversações individuais e resgatando algumas informações a serem aprofundadas nesta pesquisa, esta foi encerrada no meio do segundo semestre de 2021. Entretanto, meu contato com os participantes não findou neste momento, mantendo-se por meio de mensagens de *WhatsApp*, ligações telefônicas e plataformas virtuais de comunicação.

#### **5.4 Análise e discussão integrativa**

O processo de construção e interpretação desta pesquisa foi produzido a partir dos anseios e inquietações que surgiram no meu caminho profissional. Assim, resolvi compreender como o social e o individual se configuram na experiência do enfermeiro docente no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, quais processos simbólicos emergem no desenvolvimento dos processos avaliativos e posicionamentos que os participantes geram diante das práticas hegemônicas na educação na saúde.

Procurei respaldar essa produção teórica inspirada na Teoria da Subjetividade, perspectiva em que encontrei fundamento teórico para confrontar as práticas hegemônicas e dominantes da sociedade em relação ao trabalho pedagógico do enfermeiro docente, no campo prático em saúde. Isso porque, a sociedade atual é marcada pelos interesses do capitalismo, e por práticas em saúde ancoradas em um modelo naturalizado pela individualidade, universalidade, pela produção de conhecimento fragmentado, reducionista e influenciado pelo positivismo (GONZÁLEZ REY, 2005; 2014a; 2015b).

Nessa construção, o conceito de configuração subjetiva da ação assumiu um lugar central, em que foi possível estudar a maneira singular que cada participante desenvolve seus processos avaliativos durante o trabalho pedagógico. Contextos marcados tanto pelo modelo meritocrático, como pelo modelo biomédico no sistema educacional em que estes conviveram.

Assim, diante dos enfrentamentos de antagonismos circunstanciais (SANTOS, 2013), o grupo não se conformou com a prevalência do modelo meritocrático, do modelo biomédico, assim como das limitações institucionais vivenciadas no contexto escolar. O grupo moveu-se em busca de superar esta realidade. E a partir desse interesse em comum, os participantes não se organizavam de modo uniforme, pois cada enfermeiro docente subjetiva a realidade experienciada, amalgamada em sua trama de vida, e assim, configurada de maneira diferenciada.

O processo favoreceu a assunção de uma intencionalidade no grupo em criar processos avaliativos que considerassem concepções formativas na elaboração da avaliação, contribuindo para a criação de um espaço-tempo de dialogicidade, singularidade e respeito ao outro (GONZÁLEZ REY, 2004). A partir dessa construção e, considerando as experiências ao longo da história de vida que os participantes vivenciaram em relação aos processos avaliativos, e inserção no contexto institucional do Centro Educacional Hilda Anna Krish, tornou-se possível a constituição das seguintes construções teórico-explicativas, no contexto da atuação profissional dos participantes:

- Novas produções simbólico-emocionais emergiram para além das práticas baseadas em uma avaliação somativa, não dialógica, fundamentadas no autoritarismo do docente e na hierarquização das relações.
- Diante de uma realidade subjetivada em que prevalecia o ambiente de incertezas no contexto de formação, o instrumentalismo orientado para o ambiente pedagógico da educação profissional e a invisibilidade do grupo estudado no contexto institucional, o



enfermeiro docente busca construir a unidade teoria-prática, a partir de seu investimento na formação continuada e na assunção de uma ação profissional criativa.

- A subjetividade social do grupo, constituída por posicionamentos críticos e reflexivos, favoreceu o exercício da criatividade diante das dificuldades vivenciadas no contexto da ação profissional do enfermeiro docente.

Dessa maneira, a partir de todo o caminho hipotético iniciado compreendi que a partir das vivências e produções subjetivas, cada participante expressa um modo singular de organização de seu trabalho pedagógico e, especificamente, de seu processo avaliativo durante sua ação profissional. O que favorece o desenvolvimento de processos avaliativos como um modo de sentir e expressar suas experiências de vida, em uma configuração da ação de avaliar, historicamente situada pelo enfermeiro docente e amalgamada na interação entre a subjetividade social e a subjetividade individual deste espaço-tempo, que os participantes desta pesquisa convivem.

Dentre as questões que se abrem nesta pesquisa e considerando o contexto de vida integrado à subjetividade individual e social dos indivíduos, apresentei a história de vida de Colibri. Uma reflexão que possibilitou compreender o contexto em que a participante produz sua configuração subjetiva da sua ação de avaliar o estudante. Trajetória profissional retroalimentada por suas referências pedagógicas, integração aos anseios de seus pais e irmã em sua escolha profissional, processos avaliativos no contexto de formação em enfermagem e experiência como enfermeira que contribuíram para sua orientação profissional no campo da docência em enfermagem, e saúde mental.

O estudo revela que Colibri se configura subjetivamente como docente de enfermagem alicerçada em uma constituição profissional, que se integra ao seu contexto de vida. E a partir de uma concepção crítica da realidade capitalista que vivencia, na contramão da tendência tecnicista e de divisão de classes que integra a educação profissional, suas vivências na formação em enfermagem são caracterizadas por tensões formativas. Tensões que não são consideradas como um aspecto externo a sua constituição profissional, mas subjetivada de um modo muito peculiar, considerando o caráter gerador do indivíduo fundamentado pela Teoria da Subjetividade. Dessa maneira, Colibri intencionalmente busca favorecer uma relação dialógica, afetiva, processual, qualitativa, singular, interativa e construtivo-interpretativa no desenvolvimento dos processos avaliativos com seus estudantes, no âmbito das Atividades Práticas Supervisionadas.

Um modo de relacionar favorecido por sua intenção de promover uma postura ativa do aprendiz não só no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, mas implicados ao modo do estudante cuidar, se relacionar e interagir no mundo. Assim, a participante parece promover a assunção de uma aprendizagem compreensiva e até criativa, ao considerar sua dimensão subjetiva. Modos de aprendizagem que, segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017), são consideradas almeçadas para a ação profissional, por contribuir no uso de distintas áreas, assim como promover o desenvolvimento subjetivo do estudante.

Nesse contexto, compreendo que não é possível nos cinco ou 10 dias em que a participante interage com os estudantes, a depender da organização das Atividades Práticas Supervisionadas que esteja atuando, garantir o desenvolvimento subjetivo deles. Mas ela pode, intencionalmente, elaborar seu trabalho pedagógico e processos avaliativos com vistas à promoção de um indivíduo ativo em sua prática profissional e, assim, possivelmente contribuir para o seu desenvolvimento subjetivo. Pois, ao considerar no processo educativo os diversos aspectos do contexto cultural e histórico dos estudantes, sua relação e o modo cuidadoso em se envolver com estes, Colibri pode favorecer uma aprendizagem implicada à dimensão subjetiva e qualidade relacional com os discentes. Corroborando em sua disposição em não “*ser espantalho*”, mas se constituir como “*colibri, caminho*”.

Assim, diante dos aspectos expressos por Mitjás Martínez e González Rey (2017) sobre o caráter do processo avaliativo, também referendados por Bezerra (2019), ressalto o modo como a singularidade, o diálogo e o caráter construtivo-interpretativo se integraram ao processo de avaliação interpretado nesta pesquisa.

O caráter da singularidade foi expresso pelos participantes como uma produção diferenciada e integrada à constituição do enfermeiro docente, que integram sua produção subjetiva e ação profissional de avaliar o estudante. O diálogo constituiu-se como recurso essencial para promover a relação docente-discente, conhecer o estudante em suas experiências socioculturais, favorecer o desenvolvimento dos processos avaliativos e contribuir para o desenvolvimento de um espaço de subjetivação social do grupo pesquisado. Por fim, o caráter construtivo-interpretativo do processo avaliativo, que propõe envolver o estudante por meio de um processo de reorganização pedagógica, em um modo sensibilizado e atento do professor em compreender, e sentir o estudante no percurso de seu processo de ensino-aprendizagem. Aspectos que idealizo como centrais para o desenvolvimento das práticas avaliativas a serem desenvolvidas pelos enfermeiros docentes nas Atividades Práticas Supervisionadas no curso Técnico em Enfermagem.

As práticas avaliativas interpretadas neste estudo ressaltaram não só os aspectos que deveriam compor um processo avaliativo com base na perspectiva teórica assumida, mas também sua organização a partir dos princípios do SUS, que sem dúvidas são essenciais para uma formação política e ideológica em saúde.

Todavia, ressalto a elaboração de um processo avaliativo que contemple a complexidade do ser humano, considerando a dimensão subjetiva do estudante, seu contexto cultural, histórico, suas experiências anteriores e atuais, que compõe a configuração subjetiva da ação deste futuro profissional de saúde. Pois, segundo González Rey (2011) e Daniel Goulart,<sup>19</sup> promover educação na saúde, na perspectiva teórica que assumimos consiste em favorecer um processo de ensino-aprendizagem que considera a saúde, não apenas em sua dimensão biopsicopatológica ou política, mas as nuances que integram o caráter gerador, complexo, recursivo e contraditório da subjetividade humana. Assim como isso irá se desdobrar na prática que se integra na relação com o outro, e que compõe o cuidado em enfermagem na ação profissional em saúde.

Essa interpretação e análise não traduzem uma verdade absoluta, nem uma visão irreduzível do problema pesquisado, mas uma construção interpretativa na qual participaram minhas produções subjetivas como pesquisadora. Em que a produção do conhecimento não se organiza de modo imediato, mas representa um caminho próprio, mobilizado pelo valor e multiplicidade da cultura científica, possibilitando a produção de inteligibilidade e visibilidade a processos subjetivos emergidos em uma história de vida e seu contexto (GONZÁLEZ REY, 2015; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Assim, a interpretação até aqui realizada representa um recorte de informações sobre o contexto cultural e histórico dos enfermeiros docentes participantes do Centro Educacional Hilda Anna Krish.

---

<sup>19</sup> Comunicação em palestra no III Simpósio Nacional y I Simposio Iberoamericano de Epistemología Cualitativa y Teoría de la Subjetividad em 2021. Ver: <https://seqts2021.com/es>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas foram as circunstâncias que mobilizaram este processo de pesquisa. Diante do objetivo proposto em compreender os processos subjetivos que integram a profissionalidade docente do enfermeiro na formação do técnico em enfermagem, tendo como foco as práticas avaliativas, foram muitos os desafios e implicações que configuram subjetivamente a ação deste profissional no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas. Contexto em que a avaliação se constituiu como uma fonte geradora de processos subjetivos e de tensão em relação à subjetividade individual dos participantes e da subjetividade social do grupo integrado ao seu contexto cultural e histórico na instituição escolar.

Assim, a trajetória dos enfermeiros docentes se destaca por um caminho tecido de flores, de pedras e entre pedras, em que a metade era poesia e a outra, luta, força e coragem. Na contradição entre ser colibri e não querer ser um espantalho, mas ao mesmo tempo se perceber na figura desse espantalho, singularmente cada participante constrói seu caminho, com modos diferenciados de olhar para o processo avaliativo prevalentemente expresso no grupo em uma concepção formativa.

Nesse sentido é oportuno destacar que o processo de construção se constituiu como árduo, diante das circunstâncias sociais enfrentadas no contexto pandêmico. Construir e interpretar qualitativamente expressões mediadas por um vídeo se tornou um desafio como pesquisadora na perspectiva da Teoria da Subjetividade. Mas, a integração e o vínculo construído com os participantes da pesquisa, se configurou como um momento tão leve e reconfortante, de maneira que a participação do grupo se manteve em todo o processo de pesquisa. Assim, mesmo em um momento tão conturbado da vida destes professores, em que as atividades remotas pareciam consumi-los, além de discutir questões sobre o processo de avaliação, geralmente amalgamadas a processos tensionadores, o espaço-tempo da pesquisa pareceu se organizar em um momento para o diálogo em grupo, expresso pelo comprometimento deste em aprimorar seus conhecimentos, compartilhar vivências e contribuir para a coesão grupal no contexto institucional.

Outro desafio desta pesquisa foi o tensionamento marcado pelo uso do termo enfermeiro docente. Uma informação produzida por Colibri, que configurou um processo tensionador para o grupo, assim como para mim, no papel de pesquisadora. Este se configurou como um convite à reflexão do que está instituído, como Rossato e Assunção (2019) abordam: processo que não necessariamente aponta para um momento de ruptura, ainda que o melhor recurso seja continuar

trilhando o mesmo caminho. Mas um processo de compreensão, uma produção reflexiva, por algo que não se configura externamente por uma tradição cultural.

Por isso, apesar de não modificar o termo utilizado neste estudo, interpretar estas informações para além do termo em si, considerando o contexto e as relações integradas a este modo de refletir a vida, me trouxe uma compreensão ampla dos processos subjetivos que se integram a configuração subjetiva da ação de avaliar o estudante e suas implicações históricas, culturais e profissionais nesse contexto.

Fundamentada no posicionamento epistemológico da Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa, sustentada em um modo de pesquisar que não considera os processos subjetivos como fontes inesgotáveis de uma realidade concreta, esta pesquisa não buscou exaurir a complexidade do problema estudado, mas por meio deste processo de pesquisa tive acesso a uma dimensão do processo estudado. “Em que todo comportamento humano está configurado por sentidos subjetivos que permitem enxergar nele processos da história e da mobilidade da experiência atual dos participantes nos diferentes contextos de vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 40).

Pautada nessa prerrogativa, o estudo apresentou limitações. Nesse caso, destaco a questão de não poder acompanhar os enfermeiros docentes em sua ação profissional no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas presencialmente e, assim, compreender suas produções subjetivas a partir da observação e ação integrada e dinâmica, da avaliação nos Atividades Práticas Supervisionadas. Apesar dessa limitação, a pesquisa tomou o caminho de observar a dinâmica destes enfermeiros docentes no contexto escolar antes de surgir a pandemia, elencar informações produzidas nas dinâmicas conversacionais realizadas remotamente e nos instrumentos escritos elaborados. Diante do exposto considero possível realizar uma pesquisa remota na perspectiva da Teoria da Subjetividade, mas nada supera a riqueza da produção de informações que a presença do outro produz qualitativamente no processo de construção e interpretação das informações.

Além disso, durante o estudo e a partir das análises das produções subjetivas dos enfermeiros docentes, encontramos indícios de um processo de desenvolvimento subjetivo dos participantes. Entretanto, essa temática não foi explorada no contexto desta pesquisa, mas pela sua relevância, apontamos como possibilidade de exploração em estudos futuros.

Tendo isso em mente, defendo que formar um técnico em enfermagem que se comprometa com a saúde e a qualidade de vida do outro ou da comunidade, não pode estar centralizada somente no conhecimento técnico ou patológico que tanto envolve o contexto da educação profissional. Para favorecer tal formação é necessário que a profissionalidade do

enfermeiro docente esteja orientada para além do instrumentalismo. Enfim, processos que se configuram como fonte geradora de sentidos subjetivos e que participam da configuração subjetiva destes profissionais em sua prática em saúde.

Esse é o valor heurístico da Teoria da Subjetividade sobre o problema estudado: compreender o processo avaliativo orientado para a aprendizagem em sua dimensão relacional, dialógica, contextual, singular e interpretativa. Sem desconsiderar os processos técnicos e biológicos que compõem a educação na saúde, mas ao mesmo tempo não os reduzir à dimensão prática e teórica, e assim, uni-los em uma compreensão qualitativa e subjetiva da aprendizagem e prática avaliativa.

Por isso, entendo que essa construção teórica aponta para desdobramentos na formação do enfermeiro docente e investigações de como se organizam na elaboração de seus processos avaliativos. A pesquisa, então, retoma a impossibilidade de padronizar o desenvolvimento dos processos avaliativos, e para tal a necessidade do enfermeiro docente se reinventar e criar em sua ação nas Atividades Práticas Supervisionadas, a fim de favorecer uma postura ativa e participativa do estudante na sua aprendizagem.

Segundo Rossato e Assunção (2019), docentes que não compreendem o modo como ensinam, provavelmente terão dificuldade em entender como os discentes aprendem, da maneira como aprendem. Do mesmo modo em que eles não valorizarão uma aprendizagem autoral e criativa que favoreça o desenvolvimento humano. Assim, as autoras indicam uma formação docente que compreende o “desenvolvimento da docência” e não uma “formação *para* a docência”. Sendo que a primeira se configura subjetivamente sempre em movimento, promovendo uma produção do indivíduo para desenvolvimento subjetivo no curso da vida. Uma concepção que sugere a necessidade de repensar os cursos de formação e preparo pedagógico do enfermeiro docente, que os possibilite favorecer o seu desenvolvimento subjetivo.

Além do preparo docente, no que diz respeito à constituição docente, Madeira-Coelho (2012, p. 116) ainda refere que, quando se discute sobre a prática docente compreende que o “tornar-se professor” se desenvolve também no exercício da profissão. Assim, uma formação docente consistente não advém do conteúdo teórico somente, mas é na imersão de uma prática reflexiva que o docente produz sentido subjetivos do ser professor. Conjuntura relevante para propiciar espaços formativos, não só pensando em seu preparo pedagógico inicial, mas favorecendo espaços para uma formação continuada para esses profissionais, integrados a sua realidade de educação profissional de nível médio na saúde.

Reflexão que me ajuda a compreender a dinâmica do profissional atuante nessa área: aprofundamento no conhecimento específico para favorecer o processo de transposição didática na orientação pedagógica ao estudante. Momento em que pode emergir a criação de novas situações de ensino-aprendizagem, como um processo de aprendizagem criativa durante o processo. Sendo essa uma situação que abre novos caminhos de desenvolvimento subjetivo ao profissional, e que o faz retomar o conhecimento específico na área pedagógica e de enfermagem. Um ciclo profissional que se abre como possibilidade de aprofundamento em pesquisa e futura área para o doutorado.

Assim, entre idas e vindas, entre encontros e desencontros, no caminho tecido de pedras e flores, ou até como um beija-flor que produz seu brilho e cor em sua iridescência, o enfermeiro docente segue sua trajetória profissional, lembrando e distanciando da figura do “espantalho” na elaboração de seus processos avaliativos no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas.

## REFERÊNCIAS

- AGNELLI, J. C. M.; NAKAYAMA, B. C. M. S. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 3, p. 328-344, set./dez. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/544/617>. Acesso em: 19 out. 2020.
- ALBUQUERQUE, V. S. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.** [on-line], v. 32, n. 3, p. 356-362, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022008000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022008000300010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 out. 2020.
- ALBUQUERQUE, C. M. S.; OLIVEIRA, C. P. F. Saúde e doença: significações e perspectivas em mudança. **Millenium on-line – Revista do ISPV**, v. 25, 2002.
- ALMEIDA, L. P. V. G.; FERRAZ, C. A. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n.1, jan./fev. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672008000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672008000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 22 ago. 2020.
- ANACHE, A. A. Educação e Fronteiras On-line, Dourados/MS, v. 1, n. 3, p. 5-22, set./dez. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1513-4214-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1513-4214-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.
- ANACHE, A. A.; MARTINS, L. R. R. A subjetividade social em relação à educação especial e os desafios da formação docente. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (Org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019. p. 107-132.
- ARAÚJO, R.M.B.; MACHADO, S. Os desafios da avaliação da aprendizagem na prática do curso de Enfermagem no Centro Universitário Metodista. **Revista @ambienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 103-112, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/564/532>. Acesso em: 01 maio 2021.
- ARAÚJO, V. A. B. T.; GEBRAN, R. A.; BARROS, H. F. Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 69-79, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303343564008.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.
- BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.
- BARBOSA, T. L. A. *et al.* Expectativa e percepções dos estudantes do Curso Técnico em Enfermagem com relação ao mercado de trabalho. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, 20 (Esp), p. 45-51, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/714/71421163005.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.
- BARRIOS, D.; TACCA, M.C.V.R. Um olhar sobre a constituição docente desde o enfoque histórico-cultural da Subjetividade. In: TACCA, C.V.R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; MADEIRA COELHO, C. M. **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco**. Campinas, SP: Alínea, 2019. p. 217-243.
- BICUDO-ZEFERINO, A.M.; DOMINGUES, R.C.L.; AMARAL, E. Avaliando competência clínica: o método de avaliação estruturada observacional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 287-290, 2007. Disponível em: <http://www.scielo>.



br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0100-550220070003000 11&lng =en&nrm =iso. Acesso em: 01 maio 2021.

BORGES, A. B.; PUCCI, C. R.; TORRES, C. R. G. Utilização de vídeo como recurso complementar de ensino em dentística operatória. **Braz Dent. Sci.**, v. 12, n. 3, p. 6-10, jul./set. 2009. Disponível em: <https://bds.ict.unesp.br/index.php/cob/article/view/624/530>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 20 set. 1990. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. A questão dos recursos nas conferências nacionais de Saúde: 1941-1992. **Cadernos RH saúde**, Brasília, Ministério da Saúde, Ano 1, v.1, n. 1, nov. 1993. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 1133/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**, Seção 1E. p. 131, 3 out. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem – DCN/ENF**, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 277, de 7 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer277.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer277.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Protocolo de Manejo Clínico Coronavírus (Covid-19) na Atenção Primária**. Versão 8. Secretaria de Atenção Primária à saúde (SAPS). Brasília-DF, abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012a. Define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 22., 21 set. 2012, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 10, 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 20, 31 jan. 2012b. Disponível em: [http://educacao.integral.mec.gov.br/images/pdf/res\\_ceb\\_2\\_30012012.pdf](http://educacao.integral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf). Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2013a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização**, 2013b. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **CNE/CP-Resolução Nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 8-122, jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

CARMO, I. B. **Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CAVALHEIROS, M. T. P.; GUIMARÃES, A. L. Formação para o SUS e os Desafios da Integração Ensino Serviço. **Caderno FNEPAS**, Campinas-SP, v. 1, dez. 2011. Disponível em: [http://fnepas.org.br/artigos\\_caderno/v11/artigo2\\_formacao\\_para\\_sus.pdf](http://fnepas.org.br/artigos_caderno/v11/artigo2_formacao_para_sus.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

CARVALHO, A.C. Associação Brasileira de Enfermagem – 1926/1976: Documentário. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 55, n. 3, p. 249-263, maio/jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wdJvVhRwdhQQGLnCrrBTYxB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2022.

CEZARIO, J. E. P. **O desafio da articulação entre a formação em saúde e a integração ensino-serviço**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CONCHY, M. M. M.; CARMO, O. C.; PIRES, A. C. G. Educação médica online durante a Pandemia de COVID-19: relatos de experiência após mentoria. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 9033-9045, mar./apr. 2021. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 05 jan. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução COFEN nº 564/2017**. Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Disponível em:

CORRÊA A. K.; SORDI, M. R. L. Educação profissional técnica de nível médio no Sistema Único de Saúde e a política de formação de professores. **Texto Contexto Enferm.** Florianópolis, v. 27, n. 1, e2100016, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018002100016>. Acesso em 19 out. 2020.

COSTA, F. (Coord.). **Grande dicionário de Enfermagem atual**. Rio de Janeiro: Revisão Editorial Ltda./R.B.E Editorial Ltda., 2003.

DISTRITO FEDERAL. Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde. **Ordem de Serviço N° 98**, Brasília-DF, 10 de dezembro de 2014. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78663/Ordem\\_de\\_Servi\\_o\\_98\\_10\\_12\\_2014.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78663/Ordem_de_Servi_o_98_10_12_2014.html). Acesso em: 10 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Saúde. Portaria nº 216, de 25 de agosto de 2015. Altera o art. 1º da Portaria/SES-DF nº 281, de 18 de outubro de 2013, publicada no DODF nº 219, de 21 de outubro de 2013, págs. 7 a 16, [que aprova a Instrução Operacional sobre as atividades curriculares desenvolvidas nas estruturas orgânicas da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES-DF) e entidades vinculadas, por estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos e de graduação de instituições públicas conveniadas sediadas no Distrito Federal e instituições de ensino privadas conveniadas. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília-DF, n. 165, n. 1, p. 9, 28 ago. 2015. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2\\_e6b96e65a094864bd28ed\\_ff4eb09f77/ses\\_prt\\_216\\_2015.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2_e6b96e65a094864bd28ed_ff4eb09f77/ses_prt_216_2015.html). Acesso: 14 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. Concurso Público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva em cargos das carreiras magistério público e assistência à educação. **Edital n.23 – SEE/DF**, de 13 de outubro de 2016. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/concursos/see\\_16\\_df/arquivos/ED\\_1\\_SEE\\_DF\\_2016\\_\\_ABERTURA.PDF](http://www.cespe.unb.br/concursos/see_16_df/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016__ABERTURA.PDF). Acesso em: 11 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina. **Regimento Escolar**, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Profissional e a Distância**. 2. ed. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/6-educacao-profissional-e-a-distanc>. Acesso em: 10 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Cadernos: Pressupostos Teóricos. 2. ed. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>. Acesso em: 10 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 10 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Portaria SES/FEPCS n. 399/2020, de 17 de julho de 2020. Regulamenta a execução das atividades práticas curriculares desenvolvidas nas estruturas orgânicas da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES-DF) e entidades vinculadas, por estudantes de cursos técnicos e de graduação da área da saúde de instituições de ensino públicas e privadas conveniadas, sediadas no Distrito Federal e na Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília-DF, n. 4, 28 jul. 2020. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/062d1ccc8527490e9176142420746124/Portaria\\_399\\_17\\_07\\_2020.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/062d1ccc8527490e9176142420746124/Portaria_399_17_07_2020.html). Acesso em: 12 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina. **Projeto Pedagógico**, 2019/2020.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, entre outros. **Diário Oficial do**

**Distrito Federal**, Brasília-DF, n. 18, seção 1, 2 e 3, 26 jan. 2022. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b3a776b4b62467baa49e6ad4d919fdd/Portaria\\_14\\_11\\_01\\_2021.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b3a776b4b62467baa49e6ad4d919fdd/Portaria_14_11_01_2021.html). Acesso em: 22 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 08**, de 06 de janeiro de 2021. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília-DF, n. 4, p. 3-8, 07 jan. 21. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/01/11145826/PORTARIA-No-08-DE-06-DE-JANEIRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina. **Plano de Curso**, 2020/2021.

DOMINGUES, K.G.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. Sociedade, Educação e Narcisismo – da relação do professor com o não-saber. V Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade. São Cristovão, SE: 21 a 23 de setembro de 2011.

FALKENBERG, M. B. *et al.* Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 847-852, mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232014000300847&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000300847&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 out. 2020.

FERNANDES, C. N. S.; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, mar. 2017.

FERTONANI, H. P. *et al.* Modelo assistencial em saúde: conceitos e desafios para a atenção básica brasileira. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 20, n. 6, p. 1869-1878, 2015.

FRANCO, M. T.; MILÃO, L. F.; Integração ensino-serviço na formação técnica de enfermagem. **Rev. Eletr. Enferm.**, v. 22, n. 55299, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/55299/35278>. Acesso em: 19 out. 2020.

FREIRE, M. A. M.; AMORIM, W. M. A Enfermagem de saúde pública no Distrito Federal: a influência do relatório Goldmark (1923 a 1927). **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, mar. 2008. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 18 out. 2020.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais).

GALVÃO, E. A. **As escolas técnicas do SUS**: memórias e especificidades. Brasília: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

GEOVANINI, T. *et al.* **História da Enfermagem**: versões e interpretações. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

GONÇALVES, Bárbara da Silva Ferreira. **Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva**: a subjetividade docente em foco. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GONZÁLEZ REY, F. **Personalidad, comunicación y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividade**. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação Psicológica. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, F. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. **Psicologia: Teoria e Prática**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 69-85, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. **Revista Electrónica Diversitas: Perspectivas en Psicología**, v. 5, n. 2, p. 205-224, 2009. Disponível em: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/165/249>. Acesso em: 05 fev. 2022.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na Psicologia e a Psicologia Social**: a emergência do sujeito. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei-MG, v. 8, n. 1, jan./jun. 2013.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014a. p. 29-44.

GONZÁLEZ REY, F. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M.; ÁLVAREZ, P. (Org.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2014b. p. 35-62.

GONZÁLEZ REY, F. A saúde nas tramas complexas da cultura, das instituições e da subjetividade. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; BIZERRIL, J. (Org.). **Saúde, cultura e subjetividade**: uma referência interdisciplinar. Brasília: UniCEUB, 2015a. p. 9-33.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015b.

GONZÁLEZ REY, F. Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, Philosophy, Psychology, 1 June 2019.

GONZÁLEZ REY, F. GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s54-s65, dez. 2016.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e metodologia. Campinas, SP: Alínea, 2017a.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. El desarrollo de la subjetividade: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, v. 13, n. 2, p. 3-20, 2017b.

- GOULART, D. M. **Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano**: abrindo caminhos entre educação e saúde mental. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- GOULART, D. M. **Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade**: da patologização à ética do sujeito. São Paulo: Cortez, 2019.
- GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F. L. Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividade. **Rev. Epist. Psic. y Cs. Soc.**, Arequipa, Año 1, v. 1, 17-32, 2016.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- HOFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019a.
- HOFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019b.
- HOFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019c.
- ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- ITO, E. E. *et al.* O ensino de Enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2006.
- KUABARA, C. T. M. *et al.* Integração ensino e serviços de saúde: uma revisão integrativa da literatura. **REME**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 195-201, 2014.
- LAZZARI, D. D. *et al.* Entre os que pensam e os que fazem: prática e teoria na docência em enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 28, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072019000100393&tlng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072019000100393&tlng=en). Acesso em: 19 de out. 2020.
- LOPES, M. G. D. Contribuição da ABEn para a visibilidade e reconhecimento profissional. Editorial. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 63, n. 4, p. 505, jul.-ago. 2010.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUDKE, L.; CUTOLO, L. R. A. Formação de docentes para o SUS – um desafio sanitário e pedagógico. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 88-98, 2010.
- MACHADO, M.F.A.S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 335-342, 2007. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2007.v12n2/335-342/pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- MACEDO, J.M. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica? Qual o lugar da Universidade na formação? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841/7028>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MACIEL, C.; KERR-CORRÊA, F. Complicações psiquiátricas do uso crônico do álcool: Síndrome de Abstinência e outras doenças psiquiátricas. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, Minas Gerais, 26(Supl I), p. 47-50, maio 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/LMcGMzG7KSrdCtmgY9SBP9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MADEIRA-COELHO, C. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 111-129.

MADEIRA-COELHO, C. Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. (Org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 95-112.

MADEIRA-COELHO, C.; VAZ, L.; KAISER, P. N. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na Educação. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (Org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019. p. 69-88.

MEDEIROS, L. C.; TAVARES, K. M. O papel do enfermeiro hoje. **Bras. Enferm.**, Brasília, v. 50, n. 2, p. 275-290, abr. jun. 1997. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em 18 out. 2020.

MENACHERY, E. P. *et al.* Physician characteristics associated with proficiency in feedback skills. **J Gen Intern. Med.**, v. 21, n. 5, p. 440-446, 2006.

MENDES, T. M. C. *et al.* Contribuições e desafios da integração ensino-serviço-comunidade. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 29, fev. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072020000100312&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072020000100312&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2020.

MEYER, D. E. Cuidado e diferença: da integralidade à fragmentação do Ser. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 21-38, jul. 2001. Disponível: <file:///Users/Allana/Documents/EAPS/Qualificac%20A7a%20CC%83o/Capi%20CC%81tulos%20Teo%20CC%81ricos/Sau%20CC%81de%20x%20Educac%20A7a%20CC%83o/MEYER,%202001.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. M. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thompson Learnig, 2004. p. 77-99.

MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. M. Epistemologia Qualitativa, dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. (Org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 47-70.

MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber livros, 2012. p. 59-84.

MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L.

A. (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.** Curitiba: Appris, 2019. p. 47-68.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.M. *et al.* Capítulo *Introdutório – Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos.* In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R.; PUENTES, R.V. (Org.). **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional.** Campinas, SP. Alínea, 2020. p 15-44.

MOREIRA, F.; FERREIRA, E. Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 127-148, 2014.

MORI, V. D. A Epistemologia Qualitativa na pesquisa em saúde: suas implicações e desafios. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas.** Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 111-126.

MORI, V. D. A prática e a pesquisa com base na Teoria da Subjetividade: a psicoterapia como cenário. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. (org.). **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional.** Campinas, SP. Alínea, 2020. p. 199-212.

MORI, V. D.; GONZÁLEZ REY, F. **A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária** Psicologia: Teoria e Prática, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Brasil, 2012.

MOURA, A. S.; MACHADO, D. M. A utilização de metodologias ativas no ensino do cuidar em saúde. In: FRANÇA, F.C.V. *et al.* (Org.). **O processo de ensino-aprendizagem de profissionais de saúde: a metodologia da problematização por meio do arco de Maguerz.** Brasília: Editora Teixeira, 2016. p. 63-82.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 01 fev. 2022.

OPAS-BRASIL. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha Informativa - COVID - 19 Doença causada pelo novo coronavírus.** Principais informações. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 04 ago. 2020.

ORIGA, V. C. M.; COSTA, E. A. A dimensão educativa da enfermagem no seu processo de trabalho. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 5, Ed. 06, v. 04, p. 95-133, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/dimensao-educativa>. Acesso em: 01 out. 2010.

OUVERNEY, A. M.; NORONHA, J. C. Modelos de organização e gestão da atenção à saúde: redes locais, regionais e nacionais. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: organização e gestão do sistema de saúde [online].** Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. v. 3. p. 143-182. ISBN 978-85-8110-017-3. Available from SciELO Books.

PEREIRA, I. B.; RAMOS, M. N. Concepções e historicidade da educação profissional em saúde. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. (Coleção Temas em Saúde). Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zb2gf/pdf/pereira-9788575413180.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

PERRENOUD, O. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.



PIRES-ALVES, F. A.; PAIVA, C. H. A.; SANTANA, J. P. A internacionalização da saúde: elementos contextuais e marcos institucionais da cooperação brasileira. **Rev. Panam Salud Publica**, v. 32, n. 6, p. 444-450, 2012.

PONTE, C. F.; FALLEIROS, I. Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história. *In*: FIDÉLIS, Carlos; FALLEIROS, Ialê. (Org.). – Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; Fiocruz/EPSJV, 2010.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUNTES, Roberto Valdés; TORRES, José Fernando Patiño (Org.). *In*: III Simpósio Nacional e I Simpósio Ibero-americano de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade [recurso eletrônico, **Anais**]: programação, resumos e trabalhos completos, 22, 23, 29 e 30 de outubro de 2021 em Brasília DF / Uberlândia: Biblioteca Psicopedagógica e Didática, 2021. Disponível em: <https://seqts2021.com/es>.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e trabalho pedagógico. *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 9-28.

RODRIGUES, A. V. *et al.* **Práticas integradas de educação formal e não formal de ciências nos cursos de formação inicial de professores**. *In*: Ministério da Educação e Ciência - Experiências de inovação didática no ensino superior. Lisboa: Portugal. Secretaria de Estado do Ensino Superior. p. 129-148, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/3096>. Acesso em: 18 out. 2020.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8800>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ROSSATO, M.; ASSUNÇÃO, R.; O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019. p. 47-68.

SAMPAIO, Lucinete Teixeira dos Santos. **Estudantes com deficiência e EJA-Interventiva: a subjetividade social em foco**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avalia?** Como avaliar? Critérios e instrumentos. 17 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, M. C.; LEITE, M. C. L. A avaliação das aprendizagens na prática da simulação em enfermagem como *feedback* de ensino. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 552-556, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/f5VrbhSHSszG3YkNNL3yRKqp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2021.

SANTOS, W. S. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Rev. Brasileira de Educação médica**, Escola Superior de Ciências da Saúde, Brasília-DF, v. 35, n. 1, p. 86-92, 2011.

SANTOS, E. B. **O professor em situação social de aprendizagem**: autoctonia e formação docente. 2013. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SCHNEIDER, D. S. **Estudantes de enfermagem debatendo sobre os modelos de ensino e de assistência à luz da teoria construtivista**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Assistência da Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina: Universidade de Passo Fundo, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79303/171758.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 maio 2021.

SCHOTT, M. **Integração ensino-serviço-comunidade na educação em saúde: desafios e potencialidades**. **Convibra**. Alagoas: UFSE, 2016. Disponível em: file:///Users/Allana/Documents/EAPS/Textos%20novos%20p%20ler/Integrac%CC%A7a%CC%83o%20ensino-servic%CC%A7o-comunidade%20na%20educac%CC%A7a%CC%83o%20em%20sau%CC%81de\_%20desafios%20e%20potencialidades.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, K. A.; VIANA, H. A.; PAULINO, L. R. S. R. Perspectivas, reflexões e desafios dos modelos biomédico e biopsicossocial em psicologia. *In*: 16º ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL (ABRAPSO), 2011. Disponível: <https://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmF0cyI7czo0OjE6ImgiO3M6MzI6ImRjZTYyODBhYmFIZjI5MWEwNmNiMTk4YTNmZjAzMWQxIjt9>. Acesso em: 18 out. 2019.

SILVA, C. C.; SILVA, A. T. M. C.; OLIVEIRA, A. K. S. Processo avaliativo em estágios supervisionados: uma contribuição para o estudo. **Cogitare Enferm.**, v. 12, n. 4, p. 428-38, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/10065/6919>>. Acesso em: 01 maio 2021.

SILVA, M. C. P.; SILVA, J. V. Significados e percepções: processo de avaliação dos estágios supervisionados. **Rev. Enferm. UFPE on-line**, v. 13, e242666, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/242666>. Acesso em: 01 maio 2021.

SOARES, K. S.; BACZINSKI, A. V. M. A Meritocracia na educação escolar brasileira. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel-PR, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018.

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

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Sorocaba-SP, v.14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto-SP, v. 7, n.5, 1999.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *In*: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thompson Learnig, 2004. p. 101-130.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 45-68.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, W. S. A instrução pública em São Paulo: do Império à República. **Revista Alpha**, Centro Universitário de Patos de Minas, n. 13, p. 97-103, 2012.

TONELLI, M. R. The philosophical limits of evidence based medicine. **Academic Medicine**, Novo México, v. 73, n. 12, p. 1234-1240, dez. 1998.

TORRES, J. F. P. A unidade entre pesquisa e prática: reflexões a partir do método construtivo-interpretativo de González Rey. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. (Org.). Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional.* Campinas, SP: Alínea, 2020, p. 179-198.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. *In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). O outro no desenvolvimento humano.* São Paulo: Thompson Learnig, 2004. p. 41-60.

VARELLA, T. C. **Mercado de trabalho de enfermeiro no Brasil:** configuração de emprego e tendências no campo do trabalho. 2006. 248 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://obsnetims.org.br/uploaded/2\\_5\\_2013\\_\\_0\\_Mercado\\_de\\_trabalho\\_do\\_enfermeiro.pdf](http://obsnetims.org.br/uploaded/2_5_2013__0_Mercado_de_trabalho_do_enfermeiro.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In: VEIGA, I. P. A. et al. (org.). A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

VERAS, R. P. Gerenciamento de doença crônica: equívoco para o grupo etário dos idosos. **Rev. Saúde Pública**, v. 46, n. 6, p. 929-34, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/SMK5YSf7fGTrkNVt35g3c4g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2021.

VIEIRA, S. L. *et al.* Diálogo e ensino-aprendizagem na formação técnica em Saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, p. e0025385, 2020.

VILLAS BOAS, B. M. F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. S. Progressão continuada: equívocos e possibilidades. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 23, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26692>. Acesso em: 20 out. 2020.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avessa por meio da avaliação.** 2. ed. Campinas, SP. Papirus, 2013.

WIEDERKEHR, Virginie *et al.* Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. **Frontiers in Psychology**, v. 6, 2015. Frontiers Media SA. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01053/full>. Acesso em: 20 dez. 2020.

WINTERS, J. R.F.; DO PRADO, M. L.; HEIDEMANN, I. T. S. B. A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. **Escola Anna Nery**, v. 20, v. 2, p. 248-253, abr.-jun. 2016.

## APÊNDICE A – COMPLETAMENTO DE FRASES

- Nome:
  - Idade:
  - Estado Civil:
  - Escolaridade:
  - Horas diárias dedicadas ao trabalho:
  - Satisfação com a atividade laboral:
1. Ser homem/mulher significa:
  2. Eu amo:
  3. Eu fiz concurso público porque eu queria:
  4. Minha profissão significa para mim:
  5. O que mais gosto no campo de estágio supervisionado:
  6. Quando penso em minha família:
  7. O que eu mais detesto no meu trabalho:
  8. Sou professor ou estou professor:
  9. Avaliação pedagógica:
  10. O que me motiva a ensinar:
  11. O que os outros pensam sobre mim quando sabem que sou professor:
  12. Quem eu realmente eu sou no campo de estágio:
  13. Quando penso na avaliação quantitativa e aprendizagem do aluno:
  14. Meu futuro como enfermeiro (a):
  15. Tenho medo de:
  16. Minha ambição como professor (a):
  17. Não consigo:
  18. Orgulho-me de:
  19. Eu secretamente:
  20. Eu aprendo:
  21. Meu momento de maior tensão no trabalho é quando:
  22. Como sou visto(a) pelos profissionais de saúde dentro do espaço hospitalar:
  23. Eu gostaria de poder dizer ao meu aluno:
  24. Avaliação formativa:
  25. Sempre quis:

26. Quando penso nos meus colegas de escola:
27. Atividades Práticas Supervisionadas:
28. Por que ainda estou na educação:
29. Seu pudesse mudar a minha vida profissional:
30. Eu avalio para:
31. Enfermeiro docente ou professor de enfermagem:
32. Como me vejo dentro da minha escola:
33. O que eu mudaria nas Atividade Práticas Supervisionadas do curso técnico em enfermagem:
34. Espaço hospitalar:
35. Educação, saúde e avaliação prática:
36. Minha relação com colegas enfermeiros na escola:
37. Fico com raiva quando:
38. Odeio nas Atividade Práticas Supervisionadas do curso técnico em enfermagem:
39. Esforço-me diariamente:
40. Como o meu aluno me vê:
41. Quando penso no meu trabalho qual é a minha profissão hoje:
42. Como os meus colegas de outras áreas de ensino me veem dentro da escola:
43. Sinto-me incomodada quando:
44. O que vejo quando olho para o meu aluno:
45. Currículo:
46. Quando penso em docência:
47. Plano de aula:
48. Meu grande sonho profissional:
49. Avaliação Teórica:
50. Desejo:
51. Ser professor significa:
52. Penso em realizar:
53. Minha vida:
54. Minha meta profissional:
55. Meus pais:
56. Escolhi a docência porquê:
57. Filhos:
58. Busco desenvolver:

59. Eu no campo de estágio:
60. Eu no ambiente da escola:
61. Avaliação prática:
62. Avaliação ideal:
63. O que eu mais gosto de fazer na vida:
64. Férias:
65. Processo avaliativo:
66. O trabalho pedagógico envolve:
67. Irmãos:
68. Ser enfermeiro significa:
69. Meu futuro:
70. Escolhi o curso de enfermagem porque: