

Plano didático para disciplinas práticas: uma necessidade para enfermeiros preceptores

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.1.8403>

Cristiane Souza dos Santos¹, Cleidilene Ramos Magalhães²

Resumo: Este estudo teve o objetivo de elaborar e avaliar coletivamente com preceptores o plano de ensino para a disciplina prática de um curso de Especialização em Enfermagem Terapia Intensiva e Emergência Adulto realizada em um Centro de Tratamento Intensivo Adulto (CTIA). Trata-se de um estudo aplicado de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de uma pesquisa ação. Para geração dos dados, os sujeitos participaram de uma formação na área do ensino; discutiram e construíram colaborativamente o plano de ensino; responderam a dois questionários com questões semiestruturadas e participaram de um grupo focal. Os dados quantitativos foram analisados através de porcentagem e os qualitativos foram analisados por meio da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Desta análise temática surgiram dois temas: (1) Plano de ensino para disciplinas práticas: uma necessidade para enfermeiros preceptores; (2) Valorização do ensino prático pelos preceptores: dificuldades e possibilidades. O estudo mostrou que a construção coletiva de um plano de ensino para disciplinas práticas é factível e contribui fortemente para a prática da preceptoria, caracterizando uma ferramenta indispensável para que se possam fazer melhores associações entre teoria e prática, direcionar conteúdos, desenvolver metodologias de ensino e de avaliações mais adequadas, contribuindo para uma formação mais reflexiva para os novos profissionais de saúde. O planejamento didático facilitou a organização e o trabalho das enfermeiras preceptoras, as quais neste estudo atuam concomitantemente com a assistência à saúde. O formato de construção coletiva do planejamento possibilitou maior aproximação e interação entre as preceptoras participantes do estudo. Para elas o planejamento de ensino é um instrumento que deve ser compartilhado com as instituições de ensino, construído com base no projeto pedagógico do curso de formação, para que possa haver maior associação com a prática.

Palavras-chaves: preceptoria, enfermagem, ensino, estágio clínico.

Didactic plan for practical disciplines: a need for preceptor nurses

Abstract: This study aimed to collectively elaborate and evaluate the teaching plan for the practical discipline of a Specialization Course in Nursing Intensive Care and Adult Emergency held in an Adult Intensive Care Center (AICC) with the support of preceptor nurses. This is an applied study of qualitative nature developed through an action research. To obtain the data, the participants attended a training program in the area of teaching; discussed and collaboratively built the teaching plan; answered two questionnaires with semi-structured questions; and participated in a focus group. Quantitative data were analyzed by percentage and qualitative ones were analyzed through the thematic analysis proposed by Braun and Clarke (2006). From this thematic analysis, two themes emerged: (1) Teaching Plan for practical disciplines: a need for preceptor nurses; (2) Valuing the teaching by preceptors: difficulties and possibilities. The study

¹ Mestra em Ensino da Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). ORCID: [0000-0003-4289-8560](https://orcid.org/0000-0003-4289-8560)

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. ORCID: [0000-0002-4193-0859](https://orcid.org/0000-0002-4193-0859)

showed that the collective construction of a teaching plan for practical disciplines is feasible and strongly contributes to the practice of preceptorship. It is characterized as an indispensable tool so that better associations can be made between theory and practice as well as direct contents, develop more appropriate teaching and assessment methodologies contributing to a more reflective training for new professionals in the health area. Didactic planning facilitated the organization and work of preceptor nurses, who in this study concomitantly work in the health care. The collective construction format of the planning allowed greater approximation and interaction among the preceptors participating in the study. For them the teaching plan is an instrument that must be shared with educational institutions, built based on the pedagogical project of the training course so that there may be greater association with practice.

Keywords: preceptorship; nursing, teaching, clinical internship.

Introdução

Os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem direcionam a formação do enfermeiro para um perfil profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo por meio de bases científicas e éticas. O documento também menciona que os enfermeiros devem estar aptos a aprender de forma contínua e ter responsabilidades sobre os novos profissionais, desenvolvendo aprendizado na área do ensino desde a graduação (Brasil, 2001). Frente a isso, o pressuposto pedagógico da necessidade do planejamento do ensino de forma metodológica e científica se faz fundamental, seja nas disciplinas teóricas realizadas em sala de aula e nas disciplinas teórico-práticas realizadas durante estágios supervisionados.

Tendo vistas a proposta de formação crítico-reflexiva e o desenvolvimento de competências profissionais tão importantes para a atuação do enfermeiro durante sua formação, especialmente durante as disciplinas práticas, fica claro que não há mais espaço para estas atividades serem desenvolvidas de forma empírica ou intuitiva, é necessário um planejamento deliberado e intencional para a formação de enfermeiros, com embasamento teórico e científico, alinhados com o que preconiza a legislação e os pressupostos formativos na área.

A preceptoria precisa ser considerada como uma prática profissional, com embasamento teórico e científico, ela não deve ser considerada uma questão de “boa vontade” dos preceptores. O desenvolvimento profissional dos preceptores na área do ensino eleva a qualidade das atividades de preceptoria, melhorando a qualidade da aprendizagem dos alunos e consequentemente das práticas assistenciais nos serviços de saúde, resultando em uma assistência mais qualificada a ser entregue para a sociedade.

Na pedagogia, a didática é o ramo que direciona este processo de ensino aprendizagem, por meio de conteúdos e estratégias para construção do conhecimento. O

ensino é um processo de orientação, um meio para se chegar na aprendizagem, portanto, o ensino e a aprendizagem se relacionam. Já o planejamento didático ou de ensino é como um guia orientador destas estratégias, para que o educador organize e desenvolva suas atividades, orientando as práticas de ensino, desenvolvendo procedimentos e experiências de aprendizagem. Ele é o resultado do planejamento da ação docente, contribui para que o trabalho do educador seja uma atividade viva, consciente e sistemática, que prevê e fundamenta a aprendizagem dos alunos, possibilitando um ensino de qualidade, evitando rotinas e improvisos, adequando formas de avaliação de acordo com os objetivos de aprendizagem e recursos disponíveis, direcionando a aprendizagem dos alunos de uma forma sistematizada, metodológica e científica (Libâneo, 2013; Haydt, 2011; Freire, 1996).

Desta forma, este estudo teve como objetivo elaborar e avaliar coletivamente com preceptores o plano de ensino para a disciplina prática de um curso de Especialização em Enfermagem Terapia Intensiva e Emergência Adulto, a fim de darmos visibilidade e fundamentação teórico-metodológica para o exercício do ensino no campo da prática nos serviços de saúde.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, para fins descritivos que se deu por meio de uma pesquisa-ação. Entendeu-se a pesquisa ação como o meio mais adequado para o desenvolvimento deste estudo, devido a proposta de que pesquisadora e participantes da pesquisa elaborassem, coletivamente, um plano de ensino para as práticas supervisionadas, de um curso de Especialização em Enfermagem Terapia Intensiva e Emergência Adulto, realizadas em um Centro de Tratamento Intensivo Adulto. Esse delineamento de pesquisa possibilita a interação entre pesquisador e população de pesquisa para solução de um problema coletivo, o pesquisador procura desenvolver e avaliar ações em conjunto com as pessoas envolvidas em um determinado problema (Barros; Lehfeld, 2007; Thiolent, 1986).

A pesquisa atendeu com rigor os preceitos éticos para pesquisas com seres humanos propostos pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), segundo a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula especificidades das atividades de pesquisa em na área de Ciências Humanas e Sociais.

Seis preceptoras participaram da pesquisa, todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram inclusas as preceptoras com no mínimo dois anos de atuação em preceptoria no curso de pós-graduação definido para a pesquisa e que tinham no mínimo três anos de atuação na assistência em unidades/centros de tratamento intensivo adulto.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Tratamento Intensivo Adulto (CTIA) composto por seis Unidades de Tratamento Intensivo (UTI) na cidade de Porto Alegre/RS. A geração de dados ocorreu por meio de quatro fases. **Fase 1:** aplicação de um questionário com questões fechadas com o objetivo de identificar os principais conhecimentos a serem desenvolvidos pelos alunos durante a disciplina prática. O questionário foi construído pela pesquisadora com base no projeto pedagógico do curso em questão. Nesta fase, também foi disponibilizado para as participantes do estudo artigos para leitura sobre processos de ensino-aprendizagem, metodologias de ensino e formas de avaliação. **Fase 2:** foi realizado um encontro com as participantes do estudo. Inicialmente foi apresentado pela pesquisadora os achados da Fase 1 da pesquisa. Posteriormente, foi conduzido pela pesquisadora uma aula expositiva dialogada, discutindo metodologias de ensino, processo de ensino-aprendizagem e formas de avaliação com base na leitura prévia sobre os assuntos proposta pela pesquisadora às participantes. A partir disso, foi construído o plano de ensino para disciplina prática proposta pelo estudo. O encontro teve duração de 3 horas. **Fase 3:** foi aplicado o plano de ensino construído coletivamente para a disciplina no contexto real de preceptoria e posteriormente realizado a avaliação do mesmo, por meio de um questionário com questões semiestruturadas. **Fase 4:** foi realizado um Grupo Focal (GF) conforme Barros e Lehfel, 2007, para avaliação do processo vivido pelas preceptoras durante a pesquisa. O GF foi gravado em áudio, teve duração de 40 minutos.

Os dados obtidos através dos questionários com questões fechadas e semiestruturadas encontrados na Fase 1 e na Fase 3 da pesquisa, foram tabulados e quantificados através do programa Microsoft Office Excel 2016, para a construção de uma tabela e quantificados por porcentagem.

Os dados da Fase 2 da pesquisa foram evidenciados ao término do próprio encontro proposto, através das discussões, consensos e da construção colaborativa do plano de ensino para a disciplina prática do curso em questão.

Os dados da Fase 4 da pesquisa foram analisados por meio da análise temática proposta por Braum e Clarke, 2006. Essa análise permite identificar, analisar e relatar os

temas ou os padrões de respostas encontradas nos dados coletados em relação a questão de pesquisa, isso possibilita encontrar significados e conhecer a realidade dos participantes. Entretanto, as autoras enfatizam a importância de estarmos cientes que muitas coisas não são relatadas, portanto é preciso deixar claro a amplitude da representatividade da análise. As autoras propõem um direcionamento com seis fases para a análise temática dos dados, sendo elas: familiarizando-se com os temas; gerando códigos iniciais; procurando por temas; revisando temas; definição e nomeação dos temas e produção do relatório final. Todas as fases da análise foram seguidas na elaboração desta pesquisa.

A partir da análise temática a pesquisa gerou 19 códigos iniciais, após revisão e reanálise constituiu-se dois temas: (1) Plano de Ensino para disciplinas práticas: uma necessidade para enfermeiros preceptores; (2) Valorização do ensino prático pelos preceptores: dificuldades e possibilidades. Os quais serão discutidos neste artigo.

A pesquisa foi orientada pelos critérios consolidados para relatos de pesquisa qualitativa listados no instrumento COREQ.

Resultados e Discussão

Retomando o objetivo principal desta pesquisa que foi elaborar e avaliar coletivamente com preceptores o plano de ensino para as práticas supervisionadas de um curso de Especialização em Enfermagem Terapia Intensiva e Emergência Adulto realizadas em um Centro de Tratamento Intensivo Adulto (CTIA). Abordamos os resultados quantitativos seguindo a discussão sobre o demais achados no estudo.

A pesquisa mostrou que a construção coletiva de um plano de ensino para disciplinas práticas é factível e contribui fortemente para a prática da preceptoria. Este formato de planejamento didático possibilitou maior aproximação e interação entre as preceptoras participantes do estudo, houve trocas de experiências, reflexão sobre a própria prática de preceptoria e desenvolvimento de conhecimentos na área do ensino.

Os dados quantitativos que caracterizam a avaliação da aplicação do plano de ensino estão no Quadro 1.

Quadro 1 - Dados quantitativos que caracterizam a avaliação da aplicação do plano de ensino construído colaborativamente por preceptores para a construção de um plano de ensino para a disciplina prática de um curso de especialização em enfermagem.

Critérios da avaliação da aplicação do plano de ensino	%
Atingiram os objetivos do plano de ensino	80%
Atingiram os objetivos dos conteúdos programáticos	80%
Desenvolveram a metodologia de ensino proposta	100%
Aplicaram a proposta de avaliação	80%
Os recursos para as práticas de ensino estavam disponíveis	80%
Desenvolvimento do cronograma do plano de ensino	80%
Contribuição do plano de ensino para o direcionamento da prática de preceptoria	100%
Recomendação da construção de planejamento didático para disciplinas práticas	100%

Fonte: pesquisadoras, 2021.

Os resultados encontrados na avaliação da aplicação do planejamento didático mostram que ele é um forte instrumento para o direcionamento e principalmente para a teorização científica metodológica das disciplinas práticas.

Seis preceptoras participaram da pesquisa, o tempo de atuação em preceptoria variou de 1 e 7 anos, três delas possuíam formação a nível de especialização e três de mestrado. Nenhuma delas tinha formação da área do ensino, embora entendessem como importante o desenvolvimento desta formação para as atividades de preceptoria. Importante destacar que as participantes da pesquisa passaram de uma formação sobre ensino-aprendizagem, metodologias de ensino e de avaliação, além de construírem colaborativamente o planejamento didático. Pressupõe-se que os conhecimentos desenvolvidos na formação e a participação na construção do planejamento, contribuíram para que as preceptoras desenvolvessem o planejamento com embasamento teórico, repercutindo nos resultados da avaliação do planejamento.

Os resultados da pesquisa mostraram uma desconexão entre Instituição de Ensino (IE), preceptoras e serviços de saúde. As participantes relataram a falta de informações sobre os períodos das práticas supervisionadas, sobre os conteúdos desenvolvidos na sala

de aula, a falta de um planejamento para a prática e de conhecimentos na área do ensino. Para as preceptoras o planejamento de ensino deve ser de responsabilidade da IE, construído com base nas disciplinas teóricas, para que possa haver maior associação com a prática.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem ocorre por meio da interação do indivíduo com o meio em qual está inserido, levando-o a tomada de consciência sobre suas ações e realidade. Entende-se que o aluno deve participar ativamente da construção do seu conhecimento, se relacionando, refletindo e questionando o contexto em que está inserido. Para que por meio dessa tomada de consciência, possa modificar sua realidade. Cabe aos educadores propiciarem esse processo de ensino-aprendizagem, para que de fato os alunos aprendam a aprender (Haydt, 2011; Freire, 1996; Becker, 2012; Piaget, 1990).

Trazendo este contexto para o campo da preceptoria em enfermagem considera-se fundamental que o enfermeiro tenha conhecimentos sobre o processo de ensino aprendizagem, desenvolva habilidades na área do ensino e disponha planejamento didático para as práticas de ensino nos campos de estágio. Entende-se que estes recursos possam contribuir significativamente com a formação dos novos profissionais de saúde.

As práticas supervisionadas têm uma função importante na formação profissional. Os estágios devem propiciar que o aluno desenvolva uma postura crítica e reflexiva, uma interação de qualidade com o meio em que ele está inserido. Cabe ao preceptor inserir o aluno de forma ativa neste ambiente, favorecendo a associação entre teoria e prática, disciplinas essas que são inter-relacionadas (Alves et al., 2020; Rodrigues; Witt, 2022; Araújo et al., 2020).

Conforme trazido anteriormente, considera-se que o enfermeiro desenvolva conhecimentos na área do ensino desde sua formação inicial e atue como educador. Entretanto, ainda observamos fragilidade nesta temática, a qual pode ser percebida quando as participantes são questionadas quanto a necessidade de formação na área do ensino:

Eu acho, na minha visão o enfermeiro ele é, ele sempre vai ser um educador, independente do momento que ele está ali como enfermeiro, educando a família, educando paciente, educando técnico, então a gente tem que ter essa postura, tem que ter esse dom, domínio de toda a didática. (P2).

Nunca realizei e sinto a necessidade de realizar (P3).

Acho que sim, eu não me sinto preparada pra isso, mas claro como é a demanda do setor... enfim, que tu tenha que ter alguém

(aluno). Mas eu acho que eu não sou uma boa preceptora para receber alguém (P4).

Acho que é uma necessidade forte, sim (P2).

Para proporcionar um ensino qualificado, os preceptores precisam refletir criticamente sobre sua atuação como educadores e sobre o ensino que estão oportunizando aos seus alunos. A falta de formação da área do ensino dificulta esta percepção. Se eles não assumirem uma postura crítica e reflexiva sobre o ensino que estão entregando, não há como eles formarem profissionais críticos e reflexivos. Entende-se que os serviços de saúde e as instituições de ensino precisam assumir suas responsabilidades sobre as necessidades do preceptor em relação ao desenvolvimento de conhecimentos na área do ensino (Rodrigues; Witt, 2022; Ceccim, 2018a, Cecim, 2018b; Rigobello, 2018).

Importante considerarmos que a atuação do preceptor ocorre em cenários reais da profissão, o ensino ocorre por meio do contato direto com os pacientes. Cabe ao preceptor associar a teoria e a prática de forma fundamentada, estruturada e de fácil assimilação, levando em consideração o contexto em que a prática está inserida, de forma humanizada e segura tanto para o paciente quanto para o aluno. Esta tarefa é complexa e exige formação na linha do ensino e conhecimentos específicos da profissão (Rodrigues; Witt, 2022).

Em relação ao planejamento de ensino para as disciplinas práticas, as participantes o consideram como um recurso fundamental:

É fundamental, essencial (P4).

Uma organização para poder ver as coisas e fazer eles (alunos) acompanharem, a maioria das coisas que a gente achava, julgava se realmente necessário..., não para eles estarem ali conforme o fluxo e demanda, enfim. Então há essa necessidade? Há claramente essa necessidade de ter um plano. É um princípio (P2).

Acho que a gente teria que elencar prioridades em cada área, o que é fundamental daquela área pra ser passado ao aluno. Não dá pra o aluno passar na três (UTI 3) e não ver diálise, passar na neuro e não ver cuidados com PIC (P1).

Essa é a melhor maneira, no meu ver, essa ideia de elencar, eleger as áreas por determinados assuntos, nos facilita um pouco, né, pra quando ele for sendo passado pelas outras áreas ter um pouquinho de cada conhecimento (P2).

E a gente ai vai saber, digamos que o aluno chegue e vai pra um (UTI 1) primeiro, eu vou mostrar tal coisas, eu sei que depois ele vai pra diálise, e muitas vezes o paciente da UTI 1 não é só neuro, tem outras cirurgias, que vai acabar evoluindo pra uma insuficiência renal, então tu consegue daqui a pouco fazer o link com o que ele tá vendo aqui hoje, daqui a pouco na próxima unidade ele também vai ver isso, e daqui a pouco tu consegue unir, porque é um corpo né, é um complexo de todas as coisas que a gente vai ver (P1).

A falta de planejamento e de conhecimento científico na área do ensino descaracteriza o serviço de saúde como um ambiente de ensino-aprendizagem, a simples inserção do aluno nos serviços de saúde não garante aprendizagem. A formação pedagógica do preceptor e o planejamento de ensino é o que possibilitam que ele auxilie de forma significativa na formação do aluno, oportunizando um campo de estágio factível para a aprendizagem crítica de reflexiva. Na ausência da associação teórico-prática direcionada, o aluno estará simplesmente repetindo ações, sendo um memorizador (Haydt, 2011; Becker, 2012; Ceccim, 2018a; Zablaza, 2015; Fontana et al., 2020; Autonomo et al., 2015; Araújo et al., 2023)

Outra evidência deste estudo que vem ao encontro da literatura foi o relato das preceptoras sobre as mudanças em suas percepções em relação às próprias práticas de ensino, após a participação nesta pesquisa. Elas relataram que antes de construírem colaborativamente o plano de ensino para a disciplina prática, conduziam suas atividades de preceptoria conforme a “correnteza da unidade”, de acordo com as demandas do serviço de saúde.

Acho que a gente começava... Recebia o aluno, e ia meio na nossa correnteza assim né, ia mostrando as coisas da rotina, e aí vai indo conforme tuas atividades (P1).

Com o fluxo da unidade (P2).

Dependendo do paciente para avaliação. Mas nunca tinha ... Não se tinha o que esse aluno espera ver? O que é obrigatório ele ver? Tipo um passo a passo, né, ele tem que ver ventilação mecânica, ele tem que ver tal coisa... (P1).

No processo de formação o ensino prático deve ser considerado como uma disciplina integrada ao projeto pedagógico do curso, dispondo de plano de ensino com objetivos, conteúdos programados, metodologias e avaliações, assim como nas

disciplinas teóricas. Os estágios não devem ser conduzidos conforme as necessidades dos serviços de saúde, ou serem considerados um campo onde os alunos aplicam o que aprenderam. Os alunos vão para os estágios para darem continuidade a sua aprendizagem “assim como nas disciplinas comuns há teoria e prática, no estágio deve ter prática e teoria” (Zabalza, 2015, p. 102).

O planejamento de ensino construído colaborativamente nesta pesquisa possibilitou maior interação entre as preceptoras, elas discutiram e refletiram sobre as atividades de preceptoria. Quando questionadas sobre o que foi relevante no formato de construção coletiva do planejamento de ensino elas citaram:

E eu acho, nada melhor do que a gente fazer isso em conjunto (P4).

Acho que a troca, né. Então essa troca de tu tá em conjunto, conhecer a maneira como a colega gosta de explicar, a maneira como ela se coloca ou como ela elegeu as prioridades para ela apresentar. Ah... eu não tinha pensado assim, de repente na minha dificuldade eu consigo usar o exemplo dela e dá certo, ou não. Eu acho que pra mim, esse jeito é melhor (P1).

E a gente tem que falar a mesma língua, né, uma vez que os alunos vão passar por todas nós uma vai fazer de um jeito a outra de outro. Acho que a gente tem que organizar para que a gente possa fazer pelo menos parecido (P4).

Além de ser uma ferramenta essencial para a atuação do preceptor, o planejamento de ensino construído de forma colaborativa entre as preceptoras deste estudo, oportunizou interações e reflexões sobre as próprias atuações em preceptoria. Esta “troca”, conforme trazido pela P1, pode contribuir com as atividades de cada preceptor, repercutindo no grande grupo e no ensino viabilizado/oferecido aos alunos.

As participantes relataram que a falta de interação e a falta do planejamento de ensino tornam as atividades de ensino muito “soltas”, eles ficam sem “norte” para conduzirem suas atividades de preceptoria, por não saberem de que forma e quais conteúdos foram abordados por suas colegas preceptoras previamente, nem mesmo que conteúdos já foram abordados na teoria. Percebe-se isso no diálogo abaixo:

Mas eu acho que era uma coisa muito solta né. Tipo, não tinha assim... Eu acho que a parte de divisão (divisão de conteúdos),

quem fica área três (UTI 3) tem que ver isso, quem fica na área um (UTI 1) isso, eu acho que a gente precisa, porque... (P4).

Pra ter um norte. (P3)

Pra ter um norte, e tipo se o aluno está na área três (UTI 3) eu tenho que mostrar diálise, beleza. Claro, se tiver outra coisa eu vou mostrar, mas aquilo ali... (P4).

É prioridade (P3).

Ele vai saber que ele tá naquela área, naquele dia pra ver tal coisa, direciona um pouco. E antes era uma coisa muito solta (P4).

Muito solta, é... (P3).

Até porque tu não sabia o que o colega já falou (P6).

Agora tu sabe que cada área vai falar um assunto, então tu vai ficar naquilo (P3).

No contexto da atividade de preceptoria ser realizada conforme a “demanda do setor”, conforme citado anteriormente, se pressupõe que haja uma lacuna entre instituição de ensino (IE), preceptores e serviço de saúde frente a necessidade de formação e instrumentalização dos preceptores da área do ensino.

Esta desconexão repercute no desenvolvimento das atividades de ensino, há um distanciamento entre as disciplinas teóricas e práticas, as preceptoras não têm acesso aos conteúdos que os alunos tiveram em sala de aula, o que dificulta a associação entre teoria e prática:

Eu vou dar em exemplo: esses tempos teve uma aluna, e aí eu fui coletar uma gaso arterial, precisava puncionar a artéria da paciente, e eu tive que explicar todo o procedimento pra ela, eu tive que parar no meio, não foi uma explicação como deveria, não foi um acompanhamento como deveria, porque ela não sabia o que era uma gasometria arterial, então? (P2).

Sendo que foi visto a teoria na aula (P3).

Aí complica, né... (P5).

Eles estão dizendo que estão entregando isso (IE)..., e muitas vezes nem se sabe que vai vir um aluno pra acompanhar a gente, quanto mais ter um plano de ensino do que a gente vai fazer com eles (P6).

[...] te largam a responsabilidade. Toma, é teu o aluno, vai ser o teu estágio da pós” (P1)

A gente faz, mas não sabe se faz bem, se tá usando a metodologia certa, se está apresentando as coisas na maneira correta (P6).

Para os participantes a IE deveria assumir a responsabilidade pelo plano de ensino e pela formação dos preceptores na área do ensino. As preceptoras se mostraram dispostas a contribuir com a construção e desenvolvimento do planejamento de ensino para as práticas supervisionadas.

É feio tu não ter uma organização pra receber esse aluno. Tu tens que ter, não só partindo da gente, acho que a gente faz parte. Mas acho que não pode ser só nós, sabe... a gente quer organizar já que a gente vai ser preceptor (P4).

Então, daqui a pouco tu vai ter que parar, e dizer: sim eu aceito ter essa responsabilidade, mas, eu preciso estar preparado para isso, eu preciso disso, disso e disso (P1).

A gente precisa estar preparado pra isso. Porque eu não consigo dar conta de tudo, tu tem que ter um suporte (P4).

Maior né, vir de cima, de apoio maior assim (P1).

Eu acho que a gente precisa mais disso, ainda mais que daqui a pouco vai ter graduando, eu acho que a gente vai ter que se organizar (P4).

As disciplinas realizadas na graduação da área da saúde não garantem saberes e competências para as atividades de preceptoria. Cabe às instituições de ensino, com o apoio dos serviços de saúde oportunizar a formação aos preceptores na área do ensino, aproximando-os aos objetivos do curso de formação. Esta formação deve ocorrer previamente ao início dos estágios (Sant'ana; Pereira, 2016; Ferreira *et al.*, 2018; Castells *et al.*, 2016; Moreira *et al.*, 2022).

O desenvolvimento de estratégias sistematizadas e a criação de *guidelines* com recomendações sobre a supervisão de estágios na área da enfermagem, é uma realidade em diversos países. Além da formação específica, são realizadas atualizações anuais sobre o tema (Silva; Vilela, 2011).

Em nosso país ainda estamos buscando por esta realidade. Pôde-se evidenciar neste estudo que a mobilização de ações de baixa complexidade e custo, com embasamento teórico e metodológico em prol de melhorias para as atividades de preceptoria são factíveis.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi elaborar e avaliar coletivamente com preceptores um plano de ensino para a disciplina prática de um curso de Especialização em Enfermagem Terapia Intensiva e Emergência Adulto, no contexto da terapia intensiva. A proposta foi contribuir com a formação dos preceptores na área do ensino, facilitar suas práticas de preceptoria e contribuir com a formação dos novos profissionais de saúde.

A necessidade de formação dos preceptores na área do ensino é evidente na literatura. Embora os preceptores venham fazendo sua parte, promovendo evidências científicas e buscando formação na área do ensino por si só, visto que em sua grande maioria, as atividades de preceptoria não são remuneradas, a necessidade das instituições de ensino e dos serviços de saúde assumirem sua responsabilidade em relação à teorização e instrumentalização da preceptoria ainda demonstra fragilidades. Espera-se que este estudo possa contribuir com esta temática, repercutindo em uma assistência em saúde qualificada de forma mais rápida e efetiva, iniciada desde os primeiros estágios da formação.

O desenvolvimento dos preceptores na área do ensino amplia sua capacidade de construção de novas práticas de saúde e de ensino. Como visto nesta pesquisa, a mobilização de ações para a formação dos preceptores na área do ensino teve resultados positivos, os quais poderão modificar a realidade do grupo de participantes, instigando a busca por novos saberes e melhorando a qualidade do ensino entregue para os novos profissionais de saúde.

O investimento na formação na área do ensino para preceptores poderá trazer benefícios para os cinco atores envolvidos neste contexto: instituição de ensino, serviço de saúde, preceptor, ao novo profissional de saúde e à população. Nesse sentido, é fundamental que haja diálogo entre os envolvidos para que se articulem melhorias.

Os preceptores são uma ponte entre teoria e prática, mas precisam estar preparados para esta conexão. Sua formação na área do ensino deve iniciar na graduação, pois quando se forma um enfermeiro, forma-se um educador. O preceptor necessita apoio e suporte das instituições de ensino e serviços de saúde para seu desenvolvimento, por meio de formação e instrumentalização. Esse desenvolvimento não deve ser uma busca individual do preceptor.

Referências

- ALVES, Valdecyr Herdy *et al.* Preceptoria em enfermagem obstétrica: formação-intervenção no trabalho em saúde. *Rev Bras Enferm*, Rio de Janeiro, n. 73, (Suppl 6):e20190661, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0661>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- ARAÚJO, Juliana Andréa Duarte *et al.* Estratégias para a mudança na atividade de preceptoria em enfermagem na Atenção Primária à Saúde. *Rev Bras Enferm*, Rio de Janeiro, n. 74, (Suppl 6):e20210046, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-71672021-0046>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ARAÚJO, Mayssa da Conceição *et al.* Contribuições da preceptoria para o desenvolvimento de competências clínicas e gerenciais na residência em enfermagem. *Rev Bras Enferm*, Rio de Janeiro, n. 76, v.2:e20220510, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0510pt>. Acesso em: 25 out. 2023.
- AUTONOMO, Francine Ramos de Oliveira Moura; SANTOS, Virginia Alonso HortaleI Gideon Borges dos; BOTTI, Sergio Henrique de Oliveira. A Preceptoria na Formação Médica e Multiprofissional com Ênfase na Atenção Primária – Análise das Publicações Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 39, n. 2, p. 316-327, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n2/1981-5271-rbem-39-2-0316.pdf> Acesso em: 03 jun. 2023.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira.; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2 edição. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição**. Parecer CES/CNE 1.133/2001. Diário Oficial da União, 03 mar. 2001, Seção 1, p. 131. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRAUM, Viginia; CLARKE, Victória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3563462/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf. Acesso 10 jun. 2023.
- CASTELLS, Maria Alicia; CAMPOS, Carlos Eduardo Aguilera; ROMANO, Valéria Ferreira. Residência em Medicina de Família e Comunidade: Atividades da Preceptoria. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 4, n. 3, p. 461- 469, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v40n3/1981-5271-rbem-40-3-0461.pdf>. Acesso em 03 jun. 2023.

CECCIM , Ricardo Burg et al. **Ensiqlopédia das residências em saúde.** Porto Alegre: Rede Unida, 2018a. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em- educacao-na-saude/ensiqlopedia-das-residencias-em-saude-pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CECCIM, Ricardo Burg et al. **Formação de formadores para residência em saúde: um corpo docente-assistencial em experiência viva.** 1 ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2018b. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em- educacao-na-saude/formacao-de-formadores-para-residencias-em-saude-corpo- docente-assistencial-em-experiencia-viva-pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERREIRA, Francisco das Chagas; DANTAS, Fernanda de Carvalho; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. Saberes e competências do enfermeiro para preceptoria em unidade básica de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, p.1657-65, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt_0034- 7167-reben-71-s4-1564.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

FONTANA, Rosane Teresinha; WACHKOWSKI, Giovana; BARBOSA, Silézia Santos Nogueira. As metodologias usadas no ensino de enfermagem: com a palavra, os estudantes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e220371, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698220371>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Regina Célia Cazaus. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 edição. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Katia Fernanda Alves et al. Percepções do preceptor sobre o processo ensino-aprendizagem e práticas colaborativas na atenção primária à saúde. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, n. 43:e20210100, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2022.20210100.pt>. Acesso em 08 jun. 2023.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990. RIGOBELLO, Jorge Luiz et al. Ações assistenciais e gerenciais desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado: impressão dos atores envolvidos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 52, nov. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v52/pt_1980-220X-reeusp-52-e03369.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

RODRIGUES, Carla D. S.; WITT, Regina R. Mobilização e estruturação de competências para a preceptoria na residência multiprofissional em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 20, e00295186, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs295>. Acesso em: 55 jun. 2023.

SANT'ANA, Elisete Regina Rubin de Bortoli; PEREIRA, Edna Regina Silva. Preceptoria Médica em Serviço de Emergência e Urgência Hospitalar na Perspectiva de Médicos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 40, n. 2, p. 204- 215,

2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v40n2/1981-5271-rbem-40-2-0204.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SILVA, Rosa Pires Regina, VILELA, Carlo. Supervisão de estudantes de Enfermagem em ensino clínico: revisão sistemática da literatura. **Revista Enfermagem Referência**, Coimbra, s. 3, n. 3, p. 113-122, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIIIIn3/serIIIIn3a12.pdf>. Acesso em: . 20 jun. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WARD, Amanda; McCOMB, Sara. Precepting: a literature review. **Journal of Professional Nursing**. v. 33, n. 5, p. 314-325, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28931478/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

ZABALZA, Miguel Antoni. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Submissão: 05/11/2023. **Aprovação:** 23/09/2024. **Publicação:** 25/04/2025.