

6º

CONGRESO  
IBERO-AMERICANO  
EN INVESTIGACIÓN  
CUALITATIVA

12, 13 y 14  
de julio  
2017

2nd

INTERNATIONAL  
SYMPOSIUM ON  
QUALITATIVE  
RESEARCH

Salamanca **España**

**ATAS**  
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN  
INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO  
**VOL. 1**

**EDITORES**

ANTÓNIO PEDRO COSTA  
PAULO ALEXANDRE DE CASTRO  
SUSANA OLIVEIRA E SÁ  
RODRIGO ARELLANO SAAVEDRA

APOYO / ASOCIADOS



[www.ciaiq.org](http://www.ciaiq.org)

## >>FICHA TÉCNICA

**Título** // Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa

**Subtítulo**// Investigação Qualitativa na Educação

**Web** // [www.ciaiq.org](http://www.ciaiq.org)

### >>Editores

António Pedro Costa

Paulo Alexandre de Castro

Susana Oliveira e Sá

Rodrigo Arellano Saavedra

### >>Comissão Editorial

Marlene Oliveira

Fábio Freitas

**Edição** // Ludomedia

Rua Centro Vidreiro, 405

São Roque

3720-626 Oliveira de Azeméis

Aveiro - PORTUGAL

**e-mail** // [info@ludomedia.pt](mailto:info@ludomedia.pt)

**web** // [www.ludomedia.pt](http://www.ludomedia.pt)

**ISBN** // 978-972-8914-75-2

## >> COMISIONES//COMISSÕES

>> **VER EN LÍNEA:** <https://goo.gl/3zF953>

>>CONSULTE ONLINE: <https://goo.gl/3zF953>



## >> EDITORIAL//

O 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2017) decorreu nos dias 12, 13 e 14 de julho de 2017, em Salamanca, Espanha. Na continuidade das edições anteriores, o sucesso do CIAIQ2017 é um importante indicador da existência de uma comunidade multidisciplinar, empenhada e de qualidade nesta área da investigação. Deste modo o CIAIQ assume-se como um evento de prestígio internacional, incontornável e de presença obrigatória nas agendas dos investigadores ibero-americanos que desenvolvem investigação com abordagem qualitativa.

Para o CIAIQ2017 foi encorajada a submissão de artigos científicos que focassem diversos campos de aplicação na Investigação Qualitativa. Para criar laços e identificação com a comunidade científica, foi divulgado que a ênfase do CIAIQ2017 se relacionava com diversos processos de investigação tais como: i) **Educação** (ênfase nos processos de Investigação nas diversas áreas do Ensino Superior, Ensino básico, Avaliação, Currículo, Didáticas, Ensino de Ciências, Línguas, História, Tecnologia, entre outras.); ii) **Saúde** (ênfase nos processos de investigação nas áreas de Medicina, Enfermagem, Tecnologias da Saúde, Geriatria, Gerontologia, Psicologia, entre outras.); iii) **Ciências Sociais** (ênfase nos processos de Investigação nas áreas da Comunicação, Artes, Linguística, Sociologia, Antropologia, Psicologia das Organizações e do Trabalho, Administração, Marketing, Gestão e Economia, Ciência Política, entre outras.); e iv) **Engenharia e Tecnologia** (ênfase nas metodologias de suporte baseadas em computador e no software para investigação qualitativa e na investigação qualitativa nas áreas da Engenharia e Tecnologia, Sistemas de Informação e Educação em Engenharia). No entanto, para uma visão mais transversal e holística da investigação, foi solicitada aos autores a submissão de artigos em diversas temáticas organizadas em duas principais dimensões:

### 1. Fundamentos

- Fundamentação e Paradigmas de Investigação Qualitativa (estudos teóricos, reflexão crítica sobre as dimensões epistemológicas, ontológicas e axiológicas);
- Sistematização de estudos com Abordagens Qualitativas (revisão da literatura, integração de resultados, agregação de estudos, meta-análise, meta-análise qualitativa, meta-síntese, meta-etnografia);
- Investigação Qualitativa e Métodos Mistos (ênfase em processos de investigação apoiados em metodologias mistas mas com prioridade às abordagens qualitativas).

### 2. Operacionalização

- Tipologias de Análise de Dados (análise de conteúdo, análise do discurso, análise temática, análise de narrativas, etc.);
- Processos inovadores de Análise Qualitativa de Dados (desenho de análise, articulação e triangulação de diversas fontes de dados – imagens, áudios, vídeos);
- Investigação Qualitativa em Contexto Web (*eResearch*, etnografia virtual, análise de interações, *corpus latent na internet*, etc.);
- Análise Qualitativa com Apoio de Software Específico (estudos de usabilidade, *user experience*, impacto do software na qualidade de investigação e da análise).

Para além dos artigos científicos, a 6ª edição do CIAIQ teve ainda duas **Conferências Plenárias**:

- “Desde el relato cualitativo al análisis cuantitativo no convencional: Rigor en la

extracción de *patterns* y estructuras en el microanálisis comunicativo”, apresentada por M. Teresa Anguera Argilaga, da Universidade de Barcelona (Espanha);

- “A Investigação Qualitativa e os Desafios da Complexidade”, apresentada por António Dias de Figueiredo, da Universidade de Coimbra (Portugal).

No CIAIQ2017 foram ainda dinamizados 12 (doze) painéis de discussão e 19 (dezanove) *workshops*, que procuraram abordar diferentes dimensões relacionadas com as temáticas do evento. Os **Painéis de Discussão** foram:

- “A pesquisa qualitativa realizada segundo a abordagem fenomenológica” dinamizado por Maria A. V. Bicudo, Débora Candido de Azevedo, Tais A. M. Barbariz, da Universidade Estadual Paulista e da Universidade Paulista (Brasil).
- “Aportaciones de los registros audiovisuales a la investigación cualitativa en educación”, dinamizado por Antonio Bautista, Laura Rayón, Ana María de las Heras, Yolanda Muñoz, Silvia de la Sen e Pilar Rubio, da Universidade de Alcalá, Universidade a Distancia de Madrid e do Colegio de Educación Infantil e Primaria *La Paloma* (Espanha).
- “Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida”, dinamizado por Jesús Miguel Jornet Meliá, José González-Such, María Jesús Perales Montolío, Purificación Sánchez-Delgado, Mercedes Bisquert Martínez, Margarita Bakieva, Carlos Sancho-Álvarez, Aina Belda Galbis, Anna Jordina Llorens, Ana Rosa Bodoque Osma e Sonia Ortega Gaité, das Universidades de Valência, de Castilla la Mancha e de Valladolid (Espanha).
- “Líneas de investigación de la fundación Intras”, dinamizado por Manuel Franco, Francisco José García Peñalvo, M<sup>a</sup> Cruz Sánchez-Gómez, Juan Luis Muñoz Sánchez, Esther Parra Vidales, Felipe Soto-Pérez e M<sup>a</sup> Victoria Martín Cilleros, da Universidade de Salamanca (Espanha).
- “Tenho um software de análise qualitativa. E agora? Potencialidades e limitações das ferramentas de (auto)aprendizagem”, dinamizado por Fábio Freitas, Jaime Ribeiro, Catarina Brandão, Francislê Neri de Souza e António Pedro Costa, da Universidade de Aveiro, da Universidade do Porto e do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal).
- “Transição segura: um projeto da translação do conhecimento para a prática clínica”, dinamizado por Maria Helena Presado, Mário Cardoso, Cristina Lavareda Baixinho e Óscar Ferreira, da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (Portugal).
- “El diálogo entre los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación en comunicación”, dinamizado por Miguel Vicente-Mariño, Félix Ortega, Pilar Sánchez e Carlos Arcila, da Universidade de Valladolid e da Universidade de Salamanca (Espanha).
- “Líneas de investigación del grupo Ciberdidact. Enfoques mixtos”, dinamizado por Ricardo Luengo González, Luis M. Casas García e José Luís Torres Carvalho, da Universidade da Extremadura (Espanha).
- “Líneas de investigación del grupo Infoautismo”, dinamizado por Ricardo Canal Bedia, Maria Victoria Martín Cilleros, Maria Cruz Sánchez-Gómez, da Universidade de Salamanca (Espanha).
- “Narrativas comparadas sobre a formação – expectativas de futuros professores”, dinamizado por Adriana de Almeida, Ana Isabel Andrade, Eda Henriques, Jane do Carmo Machado, Maria Celi Chaves de Vasconcelos e Rui Neves, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Católica de Petrópolis (Brasil) e da Universidade de Aveiro (Portugal).

- “Nuevas ecologías del aprendizaje: análisis de proyectos de aprendizaje dialógico y educación expandida”, dinamizado por Jesús Valverde Berrocoso, María del Carmen Garrido Arroyo, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, María Rosa Fernández Sánchez, María José Sosa Díaz, e Jorge Guerra Antequera, da Universidade da Extremadura (Espanha).
- “O coletivo como objeto do cuidado de enfermagem: uma abordagem qualitativa”, dinamizado por Emiko Yoshikawa Egry, Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, Marcia Regina Cubas, Maria Marta Nolasco Chaves, Tania Rehem, Maíra Rosa Apostólico, da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, da Universidade Federal do Paraná, da Universidade de Brasília e da Universidade de Guarulhos (Brasil).

Os dezanove **Workshops** foram:

- “A influência da intervenção pedagógica no desenvolvimento da autonomia moral”, dinamizado por Antonio Douglas de Moraes e Orly Zucatto Mantovani de Assis.
- “Aplicação de metodologias problematizadoras em investigação Qualitativa”, dinamizado por Elizabeth Esperidião e Camila Cardoso Caixeta.
- “Construção de roteiro de entrevista para coleta de dados de pesquisa Qualitativa”, dinamizado por Luciana Borges e Stella R. Taquette.
- “Intervenção teórico-prática empreendedora para o desenvolvimento da prática avançada em Enfermagem”, dinamizado por Dirce Stein Backes, Claudia Zamberlan, Marli Terezinha Stein Backes, Lurdes Lomba e Jorge Manuel Amado Apóstolo.
- “Nvivo11, una herramienta de gran utilidad para la investigación cualitativa”, dinamizado por Andrea Gutiérrez e Beatriz Palacios.
- “Observatório de cultura escolar: um programa de pesquisa e sua metodologia de Investigação”, Fabiany de Cássia Tavares Silva, Manoel Camara Rasslan e Marcus Vinícius Medeiros Pereira.
- “O jogo da pesquisa com crianças: uma abordagem Qualitativa”, dinamizado por Mighian Danae Ferreira Nunes e Sandra Mara da Cunha.
- “Introdução à análise qualitativa suportada pelo software webQDA”, dinamizado por Fábio Freitas e Jaime Ribeiro.
- “A técnica dos incidentes críticos – da investigação à intervenção”, dinamizado por Catarina Brandão.
- “A importância do brincar para a construção das estruturas infralógicas / espaço”, dinamizado Ana Lúcia Pinto de Camargo Meneghel e Orly Zucatto Mantovani de Assis.
- “El uso de la conversación en la investigación cualitativa: aspectos epistemológicos y metodológicos”, dinamizado por Valéria Deusdará Mori, Luciana de Oliveira Campolina e Daniel Magalhães Goulart.
- “Los formularios en línea en la recolección y análisis de datos en la investigación cualitativa”, dinamizado por Ángela Teresa Kaliniuk e Rocio Mariel Obez.
- “Mapa conceitual em pesquisa: organizando o pensamento sistémico”, dinamizado por Adriana Magalhães.
- “O audiovisual na investigação qualitativa: potencializando a escuta e análise de vozes”, dinamizado por Marina Tarnowski Fasanello, Aluizio de Azevedo Silva Júnior e João Arriscado Nunes.
- “Análise de dados visuais em investigação qualitativa: usos e aplicações”, dinamizado por Ana Isabel Rodrigues.

- “Sistema de elaboração e gestão de projeto de investigação (IARS)”, dinamizado por Francislê Neri de Souza.
- “Técnica de entrevista em grupo focal para coleta de dados de pesquisa Qualitativa”, dinamizado por Stella R. Taquette e Luciana Borges.
- “Uma rede de histórias no fluxo de outras: uma metodologia baseada em contos literários”, dinamizado por Eda de Oliveira Henriques e Jane do Carmo Machado.
- “Uso de vídeos e filmes na pesquisa qualitativa em ciências humanas”, dinamizado por Fabrícia Teixeira Borges, Renata Magalhães Naves e Larissa Krüger Fernandes.

O CIAIQ2017 recebeu um total de 667 submissões de artigos, sendo 446 (66,8%) aceites e publicados neste livro de Atas. Cada artigo foi submetido a um processo de revisão *double-blind* realizado por uma comissão científica composta por elementos altamente qualificados nas áreas científicas do congresso. De acordo com as classificações atribuídas, dos 446 artigos aceites para publicação, apresentam-se os 364 artigos que foram apresentados presencialmente e 82 artigos que foram apresentados *online*, através de um canal do YouTube (<https://goo.gl/9Xhh3J>).

Os artigos aceites para apresentação e discussão durante a conferência estão agora publicados no livro de atas da conferência com registo ISBN. Os autores dos melhores artigos serão convidados a fazer a extensão e aprofundamento do artigo para publicação em reputadas revistas indexadas (Springer, Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social, Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, Discurso & Sociedad, Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, FOTOCINEMA. Revista Científica de Cine y Fotografía, Intangible Capital, International Journal of Marketing, Communication and New Media, Internet Latent Corpus Journal. JOTSE, Journal of Technology and Science Education, Journal of the Education in the Knowledge Society (EKS), Revista Brasileira de Enfermagem, Revista Campo Abierto, Revista Ciência & Saúde Coletiva, Revista da Escola de Enfermagem da USP, Revista de Investigaciones, Revista Digital Education Review, Revista Eixo, Revista Eletrónica Debates em Educação Científica e Tecnológica, Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información, Revista Indagatio Didactica, Revista Latina de Comunicación Social, Revista Lusófona de Educación, Revista Portuguesa de Educación e Revista TICs & EaD en Foco).

Finalizamos, agradecendo a todos os que de forma direta ou indireta colaboraram com a organização do CIAIQ2017 (participantes, autores, comissões, instituições parceiras, apoios, revistas, entre outros), participando e promovendo a expansão e qualidade da investigação qualitativa.

Julho, 2017

**António Pedro Costa**  
**Paulo Alexandre de Castro**  
**Susana Oliveira e Sá**  
**Rodrigo Arellano Saavedra**

## Compreender a Construção de Competências Profissionais: Um Estudo no Contexto do Estágio em Enfermagem

Carmen Cunha<sup>1</sup>  
Flávia Vieira<sup>2</sup>  
Ana Paula Macedo<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Pós-doutorada em Educação-Supervisão Pedagógica, Universidade do Minho, Portugal. carmenma-rielouis@hotmail.com

<sup>2</sup>Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. flaviav@ie.uminho.pt

<sup>3</sup>Escola Superior de Enfermagem, Universidade do Minho, Portugal. amacedo@ese.uminho.pt

**Resumo.** O artigo apresenta um estudo de caso desenvolvido no âmbito de uma Licenciatura em Enfermagem com a finalidade de compreender processos de construção de competências profissionais em contexto de estágio. Os dados foram recolhidos através de um questionário aos estudantes do 2º ano do curso e entrevistas semiestruturadas a um grupo de estudantes e duas supervisoras, uma da escola de formação e outra do hospital. Apresenta-se um recorte dos resultados obtidos, com um enfoque principal nos testemunhos das entrevistas, os quais evidenciam a existência de tensões relativas à relação teoria-prática e à articulação entre os dois contextos de formação, sinalizando a necessidade de reforçar modalidades de supervisão de orientação reflexiva e dialógica, assim como a colaboração interinstitucional.

**Palavras-chave:** enfermagem; estudantes; estágio clínico; competências; supervisão.

### Understanding professional competence development: a study in Nursing clinical practice

**Abstract.** The paper presents a case study conducted within a Nursing programme with the purpose of understanding processes of professional competence development in the practicum. Data was collected through a questionnaire to 2nd grade students and semistructured interviews to five of those students and two supervisors, one from the training school and the other from the hospital. Partial results are presented with a focus on interview accounts, which show the existence of tensions regarding the theory-practice nexus and the articulation between both training contexts, suggesting the need to reinforce reflective, dialogical supervision practices as well as interinstitutional collaboration.

**Keywords:** nursing; students; practicum; competences; supervision.

## 1 Introdução

A Ordem dos Enfermeiros confere primazia ao reconhecimento e certificação de competências, à atribuição de títulos profissionais, bem como ao processo de qualidade de supervisão clínica, na esteira do respetivo enquadramento legal (Lei nº 156/2015, de 16 de setembro; Regulamento nº 515/2014, de 14 de novembro). Neste sentido, importa investigar os processos de formação inicial dos enfermeiros, em particular o modo como vivenciam o desenvolvimento da sua profissionalidade em contextos de prática. O estudo aqui relatado, realizado numa Escola Superior de Enfermagem (ESE) do norte de Portugal, centra-se em perceções de estagiários e supervisores sobre a construção de competências profissionais no estágio clínico.

O estágio clínico, entendido como um espaço curricular central de formação em prol do serviço do cuidar, apresenta-se como um cenário de aprendizagem híbrido e bastante complexo, potencialmente gerador de tensões entre os dois campos de formação envolvidos, a escola de enfermagem e o hospital, frequentemente associados a racionalidades e formas de trabalho distintas, e também à separação entre teoria e prática, o que exige a definição de um projeto de formação coerente e par-

tilhado por todos os intervenientes, assim como uma estratégia de articulação interorganizacional e uma abordagem colaborativa nas práticas supervisivas (Cunha, Macedo, & Vieira, 2017; Macedo, 2012, 2013; Pinheiro, Macedo, & Costa, 2014). Assim, importa estudar as dinâmicas de formação desenvolvidas em contextos de estágio, enquanto processos dialéticos vivos, de encontros e desencontros entre os seus atores, que interagem continuamente para potenciar processos formativos de qualidade no contexto profissional. Foi nesta perspetiva que se adotou uma metodologia de investigação naturalista, dando voz aos participantes dos processos formativos e construindo conhecimento a partir das suas representações e vivências, com base no qual seja possível projetar melhorias relevantes no contexto de investigação e potencialmente úteis em contextos análogos.

## 2 Enquadramento Teórico

A supervisão clínica na formação em enfermagem é um campo de atuação complexo, onde confluem diversas racionalidades relativamente às finalidades e modalidades de formação, às competências do supervisor e dos formandos, assim como ao papel das instituições envolvidas, o que pode gerar tensões e conflitos (Creaner, 2014; Cutcliffe & Sloan, 2014; Falender, Shafranske, & Ofek, 2014; Jones, 2006; Silva, Pires, & Vilela, 2011). Sob esta ótica, o estágio clínico deve constituir um espaço de indagações constantes, sendo necessário investigar o modo como o seu sentido é construído pelos intervenientes, de forma a compreender e melhorar os processos formativos. No estudo aqui apresentado, centrámo-nos no desenvolvimento de competências na construção do saber profissional dos futuros enfermeiros, com implicações no papel da supervisão e na relação Escola-Hospital.

No contexto português, o Regulamento do Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais (OE, 2012) constitui um quadro de referência na atuação do enfermeiro e, assim, deverá orientar a formação dos futuros enfermeiros. Nesse Regulamento (artigos 5º, 6º e 7º) é identificado um conjunto de competências organizadas em três domínios, apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1.** Competências do enfermeiro (OE, 2012)

<i>Domínios</i>	<i>Competências</i>
<i>Responsabilidade Profissional, Ética e Legal</i>	Desenvolve uma prática profissional com responsabilidade Exerce a sua prática profissional de acordo com os quadros ético, deontológico e jurídico Atua de acordo com os fundamentos da prestação e gestão de cuidados Contribui para a promoção da saúde
<i>Prestação e Gestão de Cuidados</i>	Utiliza o Processo de Enfermagem Estabelece comunicação e relações interpessoais eficazes Promove um ambiente seguro Promove cuidados de saúde interprofissionais Delega e supervisiona tarefas
<i>Desenvolvimento Profissional</i>	Contribui para a valorização profissional Contribui para a melhoria contínua da qualidade dos cuidados de Enfermagem Desenvolve processos de formação contínua

Na construção destas competências profissionais em contexto de estágio, emerge como potencialmente problemática a relação teoria-prática e a articulação Escola-Hospital na socialização dos estudantes no mundo do trabalho (Macedo, 2014; Dantas Silva, 2013). O estágio coloca em diálogo dois espaços formativos na mediação entre teoria e experiência, sendo necessário desenvolver estratégias de supervisão colaborativa, que promovam a autorregulação das aprendizagens e a construção da identidade e autonomia dos formandos (Pinheiro, Macedo, & Costa, 2014; Silva, 2012; Silva, Pires, & Vilela, 2011; Vieira et al., 2010). A reflexão e o *feedback* construtivo são elementos fulcrais na promoção de mudanças conceptuais e acionais do futuro enfermeiro (Goodyear, 2014; Silva, 2012).



Importa que as aprendizagens realizadas na ESE sejam relevantes na preparação dos estudantes para a prática, mas também que as estratégias de supervisão favoreçam uma epistemologia praxeológica, através da qual eles produzam conhecimento situado e aprendam a lidar com a natureza complexa, indeterminada e única da sua profissão, em linha com uma formação de natureza reflexiva (Alarcão & Tavares, 2003; Schön, 1987; Vieira *et al.*, 2010). Desta perspetiva, a supervisão deve possibilitar a compreensão da complexidade das situações profissionais, visando uma atuação informada e consciente.

No caso da ESE onde se realizou o presente estudo, tem havido a preocupação de favorecer a formação reflexiva dos estudantes (v. Macedo, 2012; Martins *et al.*, 2009), pretendendo-se nesta investigação aprofundar conhecimento acerca do modo como os atores da formação em estágio percebem os processos de desenvolvimento profissional, com particular atenção a potenciais problemas vivenciados.

### 3 Metodologia

O estudo enquadra-se num projeto de pós-doutoramento da primeira autora, desenvolvido de janeiro a dezembro de 2015 com o acompanhamento das outras autoras. Insere-se no campo da supervisão na área da Enfermagem e constitui um estudo de caso exploratório, tendo-se adotado uma metodologia qualitativa que incorpora a interpretação de representações e vivências dos atores da formação como base para a produção de conhecimento acerca do modo como constroem significados para a realidade (Minayo, 2004). A investigação qualitativa “responde a questões muito particulares (...), ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (...)” (Minayo, 1996, p. 21). Embora a investigação qualitativa possa integrar dimensões quantitativas, abandona o “processo de prova” como único critério de validade e evidencia o “interesse social” da investigação numa perspetiva humanista e emancipatória (Develay, 2001). O estudo insere-se, assim, num paradigma naturalista, no qual o que se investiga e o modo como se investiga dependem do posicionamento ideológico de quem investiga (Guba & Lincoln, 1988), esbatendo-se fronteiras entre ontologia, epistemologia e método (Lincoln, 2001). Recusa-se, portanto, uma visão neutra da investigação, pressupondo-se que “Todo pensamento sai do nosso ventre, como o fio da teia. Cada teoria é um acessório da biografia, cada ciência, um braço do interesse” (Alves, 2003, p. 35). Sendo esta uma condição da compreensão e da transformação do mundo, é também uma das condições da investigação sobre o mundo. O conhecimento assim produzido é situado e idiossincrático, embora passível de “generalização imprecisa” para situações idênticas (Bassegy, 1994).

O cenário de recolha de dados foi a Licenciatura em Enfermagem de uma ESE no norte de Portugal, um curso com 240 créditos (ECTS - European Credit Transfer System), cujo plano de estudos se desenvolve em 4 anos/8 semestres e prevê períodos de estágio em todos os anos, com a supervisão de um enfermeiro no hospital e um formador da ESE. A recolha de dados decorreu durante o estágio do 2º ano do curso, no período de março a maio de 2015, tendo-se administrado um questionário anónimo a todos os estudantes, num total de 101 dos quais responderam 92, e realizando-se uma entrevista a um grupo de cinco estudantes e duas supervisoras, uma da ESE e a outra do hospital.

Presidiram ao estudo duas questões de investigação: *Como são percebidos os processos de desenvolvimento profissional do futuro enfermeiro em contexto de estágio? Que problemas emergem nesses processos?* Na amplitude dos processos de desenvolvimento profissional, atendeu-se sobretudo à relação teoria-prática, à articulação Escola-Hospital e ao papel da supervisão, o que determinou o conteúdo dos instrumentos de investigação, apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2.** Instrumentos de investigação: questionário e entrevistas

*Questões de investigação: Como são percecionados os processos de desenvolvimento profissional do futuro enfermeiro em contexto de estágio? Que problemas emergem nesses processos?*

<i>Instrumentos</i>	<i>Formato</i>	<i>Foco</i>
<i>Questionário (estudantes)</i>	<i>Secção 1: 10 afirmações face às quais se expressa o grau de concordância numa escala de Likert: Concordo Totalmente/ Concordo/ Discordo/ Discordo Totalmente/ Tenho Dúvidas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Papel da supervisão no desenvolvimento profissional</li> <li>○ Articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na ESE e a prática hospitalar</li> <li>○ Papel da prática hospitalar na promoção do conhecimento profissional e na resolução de problemas</li> <li>○ Saber construído em estágio clínico e preparação para atuar na prática hospitalar</li> </ul>
	<i>Secção 2: 2 questões de resposta aberta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dificuldades/ dilemas percebidos na experiência de estágio</li> <li>○ Aprendizagens/ ganhos percebidos na experiência de estágio</li> </ul>
<i>Entrevistas (estudantes e supervisoras)</i>	<i>2 guiões de entrevistas semi-estruturadas, com 11 questões abertas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Construção da competência profissional na ESE e no Hospital</li> <li>○ Conceções de supervisão e da relação ESE-Hospital nos processos de supervisão e construção do conhecimento profissional</li> <li>○ (In)satisfação com a experiência do estágio</li> </ul>

Os dados do questionário foram sujeitos a uma análise estatística descritiva das respostas às questões fechadas (Secção 1) e a uma análise de conteúdo das respostas às questões abertas (Secção 2). Depois de analisados os seus resultados, e a fim de os aprofundar, foram entrevistados cinco dos estudantes, distribuídos em quatro setores do serviço hospitalar (ortopedia, cirurgia geral e vascular, neurocirurgia e urologia), quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 38 anos. Foram também entrevistadas duas supervisoras: a supervisora destes estagiários na ESE, docente especialista em Enfermagem e doutorada em Educação, com 50 anos de idade e 27 anos de tempo de serviço, e uma enfermeira supervisora do hospital que trabalhava com a supervisora da ESE, licenciada em Enfermagem e com uma pós-graduação em Supervisão Clínica, com 27 anos de idade e 4 anos de tempo de serviço. As entrevistas foram conduzidas individualmente pela investigadora principal, audiogravadas, transcritas e sujeitas a uma análise temática que decorreu em três etapas: pré-análise através da leitura flutuante dos testemunhos, agrupamento dos dados por semelhança para identificação de unidades temáticas e interpretação dos resultados. Todos os participantes aceitaram participar voluntariamente no estudo, tendo sido respeitados os princípios éticos da investigação, o que se expressa no anonimato dos sujeitos, na confidencialidade dos dados e no consentimento informado dos entrevistados, os quais assinaram um Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (Gauthier, 1998). Para iniciar a investigação de campo, o projeto foi apresentado ao Comitê de Ética de Pesquisa do Hospital, que emitiu parecer favorável.

#### 4 Resultados e Discussão

Nesta secção, apresentamos alguns dos resultados do estudo que se articulam com algumas das competências e critérios de um bom desempenho profissional previstos no Regulamento do Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais (OE, 2012), sintetizados no Quadro 3 e relativos a uma atuação responsável, fundamentada e continuamente aperfeiçoada. Focamos a atenção em depoimentos das entrevistas que explicitam alguns dos resultados do questionário e que evidenciam a emergência de tensões nos processos formativos, embora o estudo também ilustre as potencialidades desses processos, relatadas noutro lugar (Cunha, Macedo, & Vieira, 2017). Nos depoimentos

apresentados, identificam-se os entrevistados com as seguintes siglas – E (Estagiário), P-S (Professora-Supervisora da ESE) e E-S (Enfermeira-Supervisora do Hospital).

**Quadro 3.** Competências do enfermeiro: responsabilidade, fundamentação e aperfeiçoamento (OE, 2012)

<i>Competências</i>	<i>Critérios de competência</i>
<i>Desenvolve uma prática profissional com responsabilidade</i>	Aceita a responsabilidade e responde pelas suas ações e pelos juízos profissionais que elabora. Consulta peritos em Enfermagem, quando os cuidados de Enfermagem requerem um nível de perícia que está para além da sua competência atual ou que saem do âmbito da sua área de exercício.
<i>Atua de acordo com os fundamentos da prestação e gestão de cuidados</i>	Aplica os conhecimentos e as técnicas mais adequadas, na prática de Enfermagem. Incorpora, na prática, os resultados da investigação válidos e relevantes, assim como outras evidências. Aplica o pensamento crítico e as técnicas de resolução de problemas. Ajuíza e toma decisões fundamentadas, qualquer que seja o contexto da prestação de cuidados.
<i>Promove um ambiente seguro</i>	Cria e mantém um ambiente de cuidados seguro, através da utilização de estratégias de garantia da qualidade e de gestão do risco.
<i>Contribui para a valorização profissional</i>	Contribui para o desenvolvimento da prática de Enfermagem. Atua como um modelo efetivo. Valoriza a investigação como contributo para o desenvolvimento da Enfermagem e como meio para o aperfeiçoamento dos padrões de qualidade dos cuidados.
<i>Desenvolve processos de formação contínua</i>	Leva a efeito uma revisão regular das suas práticas. Assume responsabilidade pela aprendizagem ao longo da vida e pela manutenção e aperfeiçoamento das competências. Aproveita as oportunidades de aprender em conjunto com os outros, contribuindo para os cuidados de saúde.

Os resultados do questionário mostram que os estudantes reconhecem o valor da formação teórica e do estágio no seu desenvolvimento profissional, assim como o papel dos supervisores como especialistas a quem recorrem e que os apoiam na tomada de decisões responsáveis e fundamentadas. Contudo, também identificam problemas na compreensão da relação teoria-prática e na articulação ESE-Hospital, o que parece afetar a sua capacidade de tomar de decisões e agir de modo competente. Alguns testemunhos das entrevistas reforçam estes aspetos:

É-nos instruída uma rigidez tal, que o conhecimento tem que ser assim, e não pode sair dali, e chegamos ao hospital e tem que ser muito mais flexível. Por vezes nem os próprios docentes percebem isso. É claro, trocamos impressões na aula e mesmo entre os docentes há diferenças. Entre nós não sabemos o que temos que fazer, lá está, adaptamos-nos (...).É quase imperativo haver uma uniformidade do conhecimento, (...) não pode haver estas disparidades, e havendo na própria instituição ainda é mais gritante. (E5)

De maneira que agora quando eu tenho dúvidas eu vou pesquisar, porque não me lembro. A professora diz que eu devo saber. Eu acho que não tenho que saber tudo, pois ela é que me deve ensinar. Eu venho para aprender, no ensino clínico, não sou licenciada, não sou doutorada, não sou mestre, de maneira que eu não sei, então têm a obrigação de me ensinar. Depois há contradições, e os alunos ficam sem saber o que é certo. Fazer como aprendemos na Escola, nem sempre podemos porque desperdiçamos material! (E1)

As supervisoras reconhecem este tipo de problemas, contudo encaram-nos como parte integrante de uma aprendizagem continuada, rejeitando uma visão aplicacionista da relação teoria-prática ou uma relação linear entre a formação recebida na ESE e a prática hospitalar:

[Existem] dilemas por falta de conhecimentos, muitas vezes não sabem como atuar, e procuram ajuda. Os conhecimentos teóricos são importantes, sim, porque há aspetos que já não vão constituir novidade em contexto clínico, e dão-lhes muito maior à vontade. No entanto há

muitos conhecimentos novos que eles vão encontrar e que vão ter que estudar sucessivamente. (P-S)

E é importante que consigamos passar ao estudante que não está errado, aquilo que aprendeu. (...) ou então, explicar-lhe que na prática fazem-se as coisas mais improvisadas, não é tão exigente como é a teoria na Escola. (E-S)

A transferência das aprendizagens efetuadas na ESE para a prática clínica hospitalar não se apresenta suficiente para uma atuação profissional competente, já que o aprendido precisará ser aplicado aos doentes e não mais aos manequins, exigindo a construção de conhecimento a partir da experiência: “A aquisição de competências, aptidões e atitudes adequadas à prática clínica pressupõe uma ação refletida e uma transferência de conhecimentos da teoria para a prática, levando à construção do conhecimento pessoal na ação” (Martins *et al.*, 2009, p. 110). As respostas dos estudantes ao questionário sublinham o papel central do saber adquirido na ESE e no contexto hospitalar, mas também indicam a perceção de inseguranças técnicas, falta de conhecimentos, dificuldades de comunicação com o doente e dilemas emocionais perante situações de doença grave ou morte. Nas entrevistas, as suas dificuldades surgem associadas à perceção de um distanciamento existente entre a formação na ESE e as exigências do contexto de trabalho:

Na Escola, nós aprendemos a parte teórica no boneco, no máximo. Da prática, o que é que temos? Uma coisa é trabalhar com objetos, outra coisa é trabalhar com o ser humano. É inevitável a pessoa sentir certa empatia por aquela pessoa, e ter um dilema moral ao saber que está eventualmente a magoar e que é para o bem dela, e isso é só com a prática. (E5)

Na Escola vemos fotografias, mas depois de chegar aqui e olhar para uma ferida é muito diferente de ver nas fotografias. Olhamos, sentimos o cheiro, se está infetado, se não está. Com a fotografia não dá. Nós não conseguimos ver uma pessoa, não sabemos como é que ela se sente com aquela ferida. (E2)

Os supervisores estão bem cientes destas dificuldades e reforçam a necessidade de aproximar a formação na ESE à formação no hospital, nomeadamente para promover a ponte entre teoria e prática e a construção de um conhecimento reflexivo e situado:

Os nossos estudantes fazem formação em alternância (...). É uma forma dos estudantes adquirirem aprendizagens sucessivas, e conseguirem relacionar mais facilmente aquilo que aprendem em sala de aula, e depois no próprio contexto clínico. Há uma tentativa de aproximação da escola ao hospital. Isto porque, embora a escola esteja muito perto do hospital, proximidade física, há sempre um distanciamento quando falamos no *modus operandi* dos seus atores. (P-S)

O facto de virem para estágio obriga-os a repensarem as teorias, aquilo que foi lecionado na Escola, os conteúdos teóricos. Obriga-os a fazer a ponte para a prática. Saberem reajustar de acordo com a pessoa que está à frente, que necessita dos nossos cuidados. Vão começando gradualmente, (...) a reajustar e validar conhecimentos. Tenho sempre o cuidado de os questionar, como é que foi nas aulas, como é que vocês fizeram. E tento sempre conjugar, justificar, argumentar. (E-S)

Face à complexidade dos contextos de trabalho, importará que a supervisão de estágio crie “oportunidades para que os estudantes disponham de uma diversidade de experiências no sentido de de-

envolverem a tomada de decisão na resolução de situações-problema, favorecendo um papel ativo no seu processo de aprendizagem, de autonomia e responsabilidade profissional” (Martins, *et al.*, 2009, p. 117). A supervisão deverá também favorecer uma *epistemologia para a incerteza*, promovendo capacidades de questionamento do conhecimento e da realidade, tolerância da ambiguidade e ação crítica (Barnett, 2000, p. 420). Esta ideia subjaz a alguns testemunhos dos estudantes onde se reconhece a incerteza inerente à tomada de decisões profissionais, que não depende apenas do conhecimento teórico adquirido ou de procedimentos padronizados:

O [conhecimento] básico fica conosco sempre, mas se nos aparece uma patologia mais complicada, algo que não é tão comum, mesmo algum fármaco a que não estejamos tão habituados, temos que parar para vermos. Primeiro fazemos o trabalho de pesquisa, uma pesquisa rápida aqui, depois em casa iremos fazer com mais calma, mas aqui temos de saber mais ou menos (...). (E2)

O que aprendemos na Escola é indispensável, sem essa base de conhecimento não saberíamos o que fazer em termos de contexto hospitalar. Porque uma pessoa tem que adequar à situação ao doente, ao ambiente e, às vezes, não se podem seguir as regras à risca. Bem, a principal característica é a adaptabilidade, temos que saber adaptar-nos ao serviço e por vezes também ao doente. (E5)

Em consonância com os posicionamentos dos entrevistados, concordamos que o estágio clínico é “um espaço insubstituível de transformação de conhecimentos e aquisição de saberes práticos e processuais” (Abreu, 2003, p. 9), sendo a aprendizagem profissional um processo de reflexão e de construção da identidade profissional. O estágio configura, deste modo, um espaço de aprendizagem da profissão, no qual os estudantes “experenciam o que será a sua vida profissional, aproximam-se dos profissionais de saúde e da prática de cuidados, assim como das pessoas alvo dos seus cuidados, sendo preponderante nesta fase da sua formação a prática efetiva de uma educação reflexiva” (Martins, *et al.*, 2009, p.112). Desta perspetiva, vemos como salutares as inquietações dos estudantes diante das dificuldades sentidas, revelando uma consciência crítica dos contextos em que atuam e a preocupação de agir de modo competente. Contudo, essas inquietações também se associam frequentemente a sentimentos de frustração e desânimo face às exigências da formação e da profissão. Mesmo a formação teórica na ESE apresenta dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à gestão do volume de informação:

Às vezes é complicado absorver tanta informação. Mesmo em contexto de sala, nós somos cento e tal alunos numa sala, somos muitos, se chegarmos cedinho à aula e ficarmos bem lá à frente, nós conseguimos absorver muita coisa. (...) às vezes chega-se mesmo a perder o que o professor diz, porque não se consegue ouvir. O pessoal opta por ficar até ao final da aula e depois dirigir-se ao professor e perguntar, ou por via de email, que também é complicado. (E2)

Eu acho que esses conhecimentos teóricos são a base de tudo. O que acontece é que muita coisa se perde, se desvanece depois. Claro que agora criticam-nos muito numa prática clínica, mas a verdade é que a culpa não é nossa. É uma prova de esforço, em demasia, acho que não são métodos muito eficazes. Somos sacrificados porque nós não sabemos tudo, nós não podemos saber tudo. (E1)

Face às tensões identificadas, a formação deverá assumir uma natureza dialógica através de “práticas de negociação pedagógica, que podem flexibilizar processos e melhor ajustar as exigências dos do-

centes aos estudantes, para que se obtenha uma relação pedagógica verdadeiramente transformadora, e reforçada pelo poder da emancipação” (Martins *et al.*, 2009, p. 15). Concordamos com posturas de diálogo e com propósitos democráticos diante das exigências que brotam dos sistemas institucionais e que por vezes geram problemas e conflitos. Neste sentido, importa que a supervisão de estágio assente em valores humanistas, trabalhando em direção a um ideal partilhado. Como sublinha Vieira (2014, p. 24), a resistência frequentemente criada pelo termo “supervisão” deixa de fazer sentido se, em vez de associarmos a supervisão ao exercício do poder de uma pessoa sobre outra, a associarmos à regulação da prática, supondo sempre a construção, individual ou colaborativa, de uma visão dessa prática, no que ela é e no que pode (vir a) ser, o que significa que qualquer profissional deverá desenvolver competências de supervisão da sua ação. Contudo, mesmo quando a supervisão assume uma natureza dialógica e emancipatória, é difícil suavizar ou minimizar sentimentos de insegurança dos estudantes face ao desconhecido, sobretudo num cenário de relações desiguais e diferenciadas, onde os seus desempenhos são objeto de observação e avaliação. A supervisão tem assim o duplo efeito de apoiar a aprendizagem profissional e gerar ansiedade profissional, estando esta ansiedade fortemente associada ao medo de errar e de obter avaliações negativas:

Nós vimos para aqui como alunos, como estagiários sabemos que estamos com medo, porque vamos ser repreendidos por isto, por aquilo, não podemos sentar, não podemos fazer aquilo porque vai ficar errado (...). Acho que são muitos dias, muita pressão. (E1)

Eles têm que sair com uma nota daqui, e é essa pressão que às vezes os condiciona no desenvolvimento do estágio. (E/S)

Os resultados do estudo revelam a complexidade do estágio como espaço de construção de competências profissionais, sinalizando a necessidade de reforçar uma supervisão de orientação reflexiva e dialógica, e também a colaboração Escola-Hospital na consensualização de modos de atuação que favoreçam essa orientação.

## 5 Conclusão

Nunca é demais sublinhar a complexidade dos processos formativos em contexto de ensino clínico, que ao mobilizar saberes teóricos e práticos, e ao exigir um diálogo interinstitucional, cria desafios aos estudantes e aos supervisores. O estudo apresentado, de cariz naturalista, permitiu desvendar e compreender alguns aspetos dessa complexidade a partir da voz dos atores da formação, o que, do ponto de vista metodológico, confere validade ecológica aos resultados obtidos. Por outro lado, não se tratou apenas de saber o que esses atores pensam, mas também interpretar os seus testemunhos por referência a um quadro ético-conceitual que valoriza uma formação de natureza reflexiva, experiencial e dialógica. Assim, o significado atribuído aos problemas e tensões sinalizados relaciona-se diretamente com o posicionamento ideológico da investigação, nomeadamente quanto ao que *deve* ser a formação neste contexto. Neste sentido, os resultados apresentados não podem ser encarados como verdades definitivas, mas sim como interpretações situadas, idiosincráticas e passíveis de contestação. Em todo o caso, julgamos que o estudo fornece pistas relevantes para uma reflexão acerca da natureza dos processos formativos, nomeadamente quanto à relação teoria-prática e à articulação ESE-Hospital, com implicações na supervisão. Embora se reporte a uma única instituição, o que limita a amplitude e o significado dos resultados, interessará certamente a outros atores envolvidos na formação inicial em Enfermagem, esperando-se que contribua para reforçar a ideia de que conhecer as vivências dos intervenientes da formação pode constituir uma base importante de reflexão

acerca da qualidade dos processos formativos, no sentido de os compreender, problematizar e melhorar. Desta perspetiva, uma abordagem naturalista pode conferir à investigação um “interesse social” (Develay, 2001) que vai além da produção de conhecimento e visa apoiar a transformação da realidade.

**Agradecimentos.** Agradecemos a colaboração dos estudantes e docentes que participaram no estudo, desenvolvido no âmbito do CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, UID/CED/01661/2013 (fundos nacionais da FCT/MCTES-PT).

## Referências

- Abreu, M. C., Masetto, M. (1983). *O Professor universitário em aula*. (3ª ed.). São Paulo: MG e Associados.
- Abreu, W. C. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinos clínicos: que parcerias para a excelência em saúde?* Coimbra: Formasau.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições Asa.
- Barnett, R. (2000). University Knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Creaner, M. (2014). Current trends in clinical supervision: introduction to the special section. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(4), 325-333.
- Cutcliffe, J. R. & Sloan, G. (2014). Towards a consensus of a competency framework for clinical supervision in nursing: knowledge, attitudes, and skills. *The Clinical Supervisor*, 33(2), 182-203.
- Cunha, C. M., Macedo, A. P., & Vieira, F. (2017). Perceções dos estudantes de enfermagem sobre os processos formativos em contexto de ensino clínico. *Revista de Enfermagem Referência*, IV Série, 12, 65-74.
- Dantas Silva, C. M. (2013). *A prática do professor na tutoria do curso de graduação em enfermagem do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) - à luz da concepção de cultura de John B. Thompson*. Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem Anna Nery - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
- Develay, M. (2001). Não há nada melhor que fazer do que pretender provar? In Hadji, Ch. & Baillé, J. (orgs.). *Investigação e educação – para uma “nova aliança”*. 10 questões acerca da prova (pp. 62-72). Porto: Porto Editora.
- Falender, C. A., Shafranske, E. P., & Ofek, A. (2014). Competent clinical supervision: emerging effective practices. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(4), 393-408.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Goodyear, R. (2014). Supervision as pedagogy: attending to its essential instructional and learning processes. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 82-99.

- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998). Naturalistic and rationalistic enquiry. In Keeves, J. (ed.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (pp. 81-85). Oxford: Pergamon Press.
- Jones, J. M. (2006). Clinical supervision in nursing. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 149-162.
- Lei nº 156/15 de 16 de setembro. *Diário da República n.º 181/ 16 - I Série*. Segunda alteração ao Estatuto da Ordem dos Enfermeiros.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: quality in qualitative research. In Smart, J. C. (ed.). *Higher education: handbook of theory and research* (pp. 25-72). New York: Agathon Press.
- Macedo, A. P. (2012). *A supervisão em enfermagem-construir as interfaces entre a escola e o hospital*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Macedo, A. P. (2013). A supervisão de estágios em enfermagem: entre a escola e o hospital. *Revista de Enfermagem Referência*, III Série, 11, 49-58.
- Macedo, A. P. (2014). Nursing Supervision: Studying the “Case” of the phenomenon of interorganizational articulation Nursing School and Hospital. *Rev Esc Enferm USP*, 8 (Esp2), pp. 200-207.
- Martins, C., Rosário, H., Araújo, O., Augusto, C., Machado, M., & Braga, M. (2009). O ensino de Enfermagem: perspectivas e vivências de professores e estudantes. In Vieira, F. (org.), *Transformar a pedagogia na universidade - narrativas da prática* (pp. 109-136). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Minayo, M. C. S. (1996). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (8ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Pinheiro, G., Macedo, A. P., & Costa, N. (2014). Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional em Enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência*, IV Série, 2, 101-109.
- Ordem dos Enfermeiros (2012), *Regulamento do Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais*. Acedido Janeiro 15, 2016, em [http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/divulgar%20-%20regulamento%20do%20perfil\\_VF.pdf](http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/divulgar%20-%20regulamento%20do%20perfil_VF.pdf)
- Regulamento nº 515/14 de 14 de novembro. *Diário da República n.º 221/ 14 - II Série*. Ordem dos Enfermeiros.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, J. P. S. M. (2012). *Metodologias de ensino-aprendizagem: experiências dos professores do curso de graduação em enfermagem de uma universidade privada do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Escola de Enfermagem Anna Nery - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Silva, R., Pires, R., & Vilela, C. (2011). Supervisão de estudantes de enfermagem em ensino clínico – revisão sistemática da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, III Série, 3, 113-122.
- Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão*. (1ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (eds.) (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. (2ª ed.). Mangualde: Pedagogo.