

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE - UFCSPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE - PPGENSAU

JULIANA THOMAS

DA ENFERMAGEM À DOCÊNCIA:
percepções de enfermeiros docentes frente aos desafios no ensino da profissão

Porto Alegre

2019

JULIANA THOMAS

DA ENFERMAGEM À DOCÊNCIA: percepções de enfermeiros docentes frente aos
desafios no ensino da profissão

Projeto de Pesquisa de Mestrado apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de
Ciências da Saúde de Porto Alegre, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Rosa da Costa
Coorientadora: Prof^a Dr^a Cleidilene Ramos Magalhães

PORTO ALEGRE

2019

CATÁLOGO PUBLICAÇÃO

Catalogação na Publicação

Thomas, Juliana

Da enfermagem à docência : percepções de enfermeiros docentes frente aos desafios no ensino da profissão / Juliana Thomas. -- 2019.

162 f. : il., tab. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, 2019.

Orientador(a): Marcia Rosa da Costa ; coorientador(a): Cleidilene Ramos Magalhães.

1. Enfermagem. 2. Ensino. 3. Formação continuada. 4. Aprendizagem. 5. Metodologias ativas. I. Título.

Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFCSPA com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UFCSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE - MESTRADO PROFISSIONAL

ATA 08-2019

De acordo com o estabelecido previamente pela Comissão Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, realizou-se aos vinte e dois dias do mês de agosto de dois mil e dezenove, às 08h30min, na UFCSPA, a defesa da dissertação de mestrado de Juliana Thomas, orientada pela Profa. Dra. Márcia Rosa da Costa e coorientada pela Profa. Dra. Cleidilene Ramos Magalhães. O trabalho defendido intitulou-se: "DA ENFERMAGEM À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DE ENFERMEIROS DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS NO ENSINO DA PROFISSÃO". A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes examinadores: Profa. Dra. Cristianne Maria Famer Rocha (UFRGS), Profa. Dra. Helena Terezinha Hubert Silva (UFCSPA) e Profa. Dra. Simone Travi Canabarro (UFCSPA). Iniciada a sessão, a mestranda dispôs de 45 minutos para expor seu trabalho. Ao término da apresentação a mesma foi arguida pela Banca Examinadora. Ato contínuo a Banca suspendeu a sessão para que fosse efetivado o julgamento e, após deliberação, declarou que a defesa da mestranda foi considerada aprovada. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que será assinada pelo Vice-Coordenador do Programa, pela Orientadora da mestranda e pelos Membros da Banca Examinadora.

Porto Alegre, 22 de agosto de 2019.

Cristianne Maria Famer Rocha
Membro da Banca

Helena T. Hubert Silva
Membro da Banca

Simone Travi Canabarro
Membro da Banca

Alexandre do Nascimento Almeida
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
Vice- Coordenador

Márcia Rosa da Costa
Orientadora

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Márcia Helena Korb, pelo amor, pela dedicação, pelo incentivo na busca constante da minha evolução profissional e pessoal; e pelo colo amigo em todos os momentos do meu caminho profissional e acadêmico;

A minha avó Sônia Schneiders, professora, por incentivar a leitura desde a minha infância o que permitiu o fascínio pelos livros e a busca constante de conhecimento;

Ao meu amor, Diego Felipe Johann por todo o carinho, paciência, incentivo e cumplicidade diante dos meus anseios profissionais;

A minha orientadora Marcia Rosa da Costa, pelo empenho, paciência e dedicação nas orientações, por acreditar no meu sonho, por mostrar o fantástico caminho da pedagogia e principalmente, por colaborar com o meu crescimento e desenvolvimento profissional.

A coorientadora Cleidilene Magalhães pelas constantes contribuições pedagógicas, e ideias que enriqueceram de forma inenarrável a presente dissertação;

A amiga Marcela Pasetto, pelo carinho e amizade, compartilhando angústias, alegrias e ideias desde o começo até o fim desta jornada;

A Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) à sua coordenação, aos seus professores e funcionários, pelo profissionalismo e qualificação em suas funções.

À UNIMED Cooperativa de Serviços de Saúde dos Vales do Taquari e Rio Pardo LTDA, pelo incentivo e motivação durante a realização do curso de Mestrado, pelas trocas com os colegas das áreas e por acreditarem na formação e na integração do ensino na saúde como estratégia para mudar as ações de colaboradores e clientes;

A Associação Beneficente dos Trabalhadores do Carvão (SATC), por acreditar na minha capacidade profissional e oportunizar a primeira atuação docente;

Aos meus colegas de profissão e amigos, aos quais sempre se mantiveram ao meu lado, me encorajando e, principalmente, compreendendo as minhas frequentes ausências;

E a todos os meus alunos, vocês fazem parte desta caminhada!

EPÍGRAFE

“Quem ensina, aprende ao ensinar.
E quem aprende, ensina ao aprender”¹

¹FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997

RESUMO

INTRODUÇÃO: O presente estudo situa-se no escopo da atuação docente do enfermeiro professor, diante um currículo de formação de cenário assistencial, de ensino e pesquisa. Esta configuração, permite que o enfermeiro atue como professor em cursos de ensino técnico e superior de enfermagem, replicando as estratégias de ensino e modelos de aprendizagem baseadas em experiências anteriores, enquanto discentes. **OBJETIVO:** conhecer os limites e possibilidades do ser enfermeiro professor e dos processos de ensino e aprendizagem em cursos de enfermagem no ensino técnico e superior, a partir das percepções dos enfermeiros professores da região sul do país, identificando quais são as metodologias de ensino mais utilizadas no processo de ensinar neste curso. Utilizou-se a técnica de “Bola de neve” para seleção dos enfermeiros professores. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo do tipo descritivo, exploratório de abordagem qualitativa, realizado com enfermeiros professores, atuantes no ensino técnico e superior de enfermagem, da região sul do país. Como critérios de inclusão adotou-se a) o tempo mínimo de atuação docente de três anos, b) enfermeiros professores que aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e c) disponibilidade de participar da pesquisa. Para geração dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, que posteriormente foram analisadas conforme a análise temática de Braun e Clarke, resultando na divisão de seis temas: dificuldades no processo de ensinar em enfermagem, potencialidades do enfermeiro professor, educação permanente, currículo: ensino e assistência, atribuições institucionais e estratégias de ensino. **RESULTADOS:** Participaram da pesquisa 16 enfermeiros professores, sendo 15 professores com formação em Bacharelado e apenas uma professora com Licenciatura. Destes, 29,4% possuem titulação de especialista, 41,2% de mestrado e 29,4% doutorado. Estes resultados evidenciam o interesse na qualificação profissional para a atuação docente. A escassez do tempo, falta de interesse, atenção dos alunos e o cansaço apareceu como dificultadores do processo de ensinar em enfermagem, aliada ao uso constante das tecnologias móveis em sala de aula. Esta realidade demanda mudanças constantes relacionadas às estratégias de ensino utilizadas no currículo. Desta forma, foi evidenciada a utilização de atividades que estimulam o aluno a trabalhar em equipes e que desenvolvam um perfil crítico e reflexivo diante do uso de situações problematizadoras. A participação constante e próxima dos gestores das instituições apareceu como fator importante para motivar e acompanhar o desenvolvimento do enfermeiro professor no cenário do ensino e aprendizagem na enfermagem, esta participação inclui um produto de cunho pedagógico, no propósito de orientar, estimular e desenvolver o conhecimento dos docentes. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Mesmo diante da LDB 9694/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem que descrevem e orientam quanto ao tipo de ensino e perfil de egresso ideal, a realidade ainda demonstra obstáculos e dificuldades na execução destas práticas, seja por parte dos professores que desconhecem ferramentas e concepções pedagógicas, por influência das próprias organizações curriculares institucionais, que não flexibilizam as práticas docentes e não oportunizam vivências e encontros de formação continuada ou ainda pelo próprio modelo de ensino fragmentado do currículo de enfermagem. Este estudo evidenciou também a necessidade de mantermos os debates e reflexões acerca da formação do enfermeiro professor e do incentivo a inserção de metodologias de ensino que colabore para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo competências, habilidades e atitudes de exigidas pela profissão. **PALAVRAS CHAVE:** Enfermagem. Ensino. Formação Continuada. Aprendizagem. Metodologias ativas.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The present study is within the scope of the teaching performance of the nurse teacher, facing a curriculum of care setting. This configuration allows nurses to act as teachers in technical and higher education nursing courses, replicating teaching strategies and learning models based on previous experiences as students. **OBJECTIVE:** to know the limits and possibilities of being a nurse teacher and the teaching and learning processes in nursing courses in technical and higher education, from the perceptions of nurse teachers from the southern region of the country, identifying which are the most used teaching methodologies. in the process of teaching in this course. The snowball technique was used to select the nurse teachers. **METHODOLOGY:** This is a descriptive, exploratory study with a qualitative approach, conducted with nurse teachers, working in technical and higher education of nursing, from the south of the country. Inclusion criteria were: a) the minimum teaching time of three years, b) nurse teachers who agreed to participate in the research signing the Informed Consent Form and c) availability to participate in the research. For data generation, a semi-structured interview was used, which were later analyzed according to Braun and Clarke's thematic analysis, resulting in the division of six themes: difficulties in the process of teaching in nursing, potentialities of the nurse teacher, permanent education, curriculum: teaching and assistance, institutional assignments and teaching strategies. **RESULTS:** Sixteen nurse teachers participated in the research, 15 teachers with a Bachelor degree and only one teacher with a Bachelor degree. Of these, 29.4% hold a specialist degree, 41.2% a master's degree and 29.4% a doctorate. These results highlight the interest in professional qualification for teaching performance. The scarcity of time, lack of interest, student attention and tiredness appeared as hindering the process of teaching in nursing, coupled with the constant use of mobile technologies in the classroom. This reality demands constant changes related to the teaching strategies used in the curriculum. Thus, it was evidenced the use of activities that stimulate the student to work in teams and that develop a critical and reflective profile in face of the use of problematic situations. The constant and close participation of the managers of the institutions appeared as an important factor to motivate and monitor the development of the nurse teacher in the nursing teaching scenario. This participation includes the promotion of continuing education meetings of a pedagogical nature, with the purpose of guiding, stimulating and develop teachers' knowledge. **FINAL CONSIDERATIONS:** Even with the LDB 9694/96 and the National Nursing Curriculum Guidelines that describe and guide the type of teaching and ideal egress profile, the reality still shows obstacles and difficulties in the implementation of these practices, either by teachers who They are unaware of pedagogical tools and conceptions, influenced by their own institutional curricular organizations, which do not make teaching practices more flexible and do not provide opportunities for continuing education and meetings, or for the very fragmented teaching model of the nursing curriculum. debates and reflections about the nurse teacher education and the encouragement of the insertion of teaching methodologies that collaborate for the student learning process, developing competences, skills and attitudes required by the profession.

KEY WORDS: Nursing. Teaching. Continuing Formation. Learning. Active methodologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 Passos de um grupo tutorial</i>	<i>59</i>
<i>Figura 2 Aprendizagem Baseada em Projetos</i>	<i>62</i>
<i>Figura 3 Análise temática de Braun e Clarke</i>	<i>71</i>
<i>Figura 4 Análise Temática das entrevistas</i>	<i>77</i>
<i>Figura 5 Temas e Subtemas definidos a partir da análise temática das entrevistas</i>	<i>78</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 Codinomes participantes da pesquisa</i>	<u>79</u>
<i>Tabela 2 Perfil profissiográfico dos enfermeiros professores</i>	<u>81</u>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO NA ENFERMAGEM	21
2.1 Florence Nightingale.....	21
2.2 O ensino da Enfermagem no Brasil	23
2.3 Enfermagem no contexto mundial	25
2.3.1 Aspectos legais e curriculares: contexto mundial	26
2.4 ASPECTOS LEGAIS E O CURRÍCULO DE ENFERMAGEM NO CONTEXTO DO BRASIL	27
3 EDUCAÇÃO E ENSINO	34
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS	34
3.2 MODELOS DE TEORIAS DE APRENDIZAGEM	37
3.2.1 Comportamentalismo ou behaviorismo	38
3.2.2 Teoria cognitivista.....	39
3.2.3 Teoria sócio cultural.....	40
3.2.4 Teoria humanista	40
3.3 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS	41
3.4 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	43
4 ENFERMEIRO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO	47
3.1 ENFERMEIRO PROFESSOR	47
4.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	52
4.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: METODOLOGIAS ATIVAS ..	56
4.3.1 Educação Baseada em Evidências.....	66
4.3.2 Prática Baseada em Evidências (PBE)	69
5 METODOLOGIA.....	71
5.1 TIPO DE ESTUDO	71
5.2 ANÁLISE TEMÁTICA DE BRAUN E CLARKE	72
5.2 CENÁRIO.....	73
5.3 POPULAÇÃO DO ESTUDO	74
5.4 GERAÇÃO DE DADOS	75
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	78
6.1 PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	81

6.2 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINAR EM ENFERMAGEM.....	84
6.3 POTENCIALIDADES DO ENFERMEIRO PROFESSOR.....	90
6.4 CURRÍCULO: ENSINO E ASSISTÊNCIA.....	95
6.5 ATRIBUIÇÕES INSTITUCIONAIS E DOS GESTORES.....	103
6.6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	108
6.7 EDUCAÇÃO PERMANENTE	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE A - PRODUTO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	141
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	156
APÊNDICE C- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA	157
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEn – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM

ABP - APRENDIZADO BASEADO EM PROJETOS

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

COFEN – CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM

COREN – CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM

EUA – ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

FC - FLIPPED CLASSROOM

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PBL - PROBLEM BASED LEARNING (APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS)

PR – PARANÁ

RS – RIO GRANDE DO SUL

SATC – SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS TRABALHADORES DO CARVÃO

SC – SANTA CATARINA

SUS - SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

UFCSPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE

UNIVATES – UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI

1 INTRODUÇÃO

A enfermagem no Brasil se modificou com o passar das décadas, flexibilizando-se com as demandas sociais e trabalhistas de cada época. Conforme Maffissoni, Vendruscolo e Lima Trindade (2017), as demandas políticas e econômicas foram as mais impactantes, por definir os campos de atuação do futuro enfermeiro.

Acompanhando essas mudanças, Santos et al (2017) destaca as alterações nos currículos das escolas de enfermagem, adequando-se às necessidades locorregionais, inserindo o ensino direcionado às necessidades hospitalares.

A Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001 descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que foram um marco importante para o curso de graduação de Enfermagem. Homologada no ano de 2001, com o objetivo de definir os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros. Esta resolução, norteia a matriz de disciplinas que devem ser ofertadas pelas instituições de Ensino Superior no Curso de Enfermagem, para tornar o enfermeiro habilitado a exercer a profissão em diversos ambientes da área da saúde e da educação. Esta diretriz demanda das instituições de ensino a formação de um corpo docente coeso, composto por profissionais com habilidades pedagógicas capazes de desenvolver no aluno o senso crítico e reflexivo mediante práticas e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Este documento propõe ainda uma articulação entre o ensino, pesquisa e assistência, buscando a construção de um perfil profissional crítico, reflexivo e criativo (BRASIL, 2011).

Essa realidade é encontrada em diversas instituições de ensino (profissionalizantes e superiores) e necessita de uma reflexão para compreendermos melhor as atuais demandas dos enfermeiros educadores, principalmente nos aspectos relacionados a educação continuada no ensino na saúde, de modo que indagações como: “Que tipos de experiências auxiliam e/ou facilitam o processo de aprendizado?” são cada vez mais comentadas entre formadores e instituições educativas.

As instituições de ensino possuem papel fundamental no processo de construção do conhecimento. Um dos elementos essenciais para a atividade docente é o conhecimento de cunho pedagógico. É inerente ao professor domínio de, no mínimo, quatro eixos de conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem: conceito e fundamentação teórica de

processo ensino e aprendizagem, papel do professor em todo o processo, compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e teorias e práticas básicas de tecnologia educacional (FREITAS et al, 2016).

A competitividade presente na atividade profissional vem demandando currículos diferenciados. Além das competências e habilidades técnicas, almeja-se melhorar a aptidão humana, além de inovação nas tarefas desempenhadas.

Almeja-se transformações no ensino e nos processos de formação docente, para tanto, é preciso que os enfermeiros, que atuam nesse processo, tomem consciência de sua visão sobre o processo de aprendizagem e propiciem um ensino que auxilie o aluno a desenvolver competências cognitivas, como análise, avaliação, investigação, argumentação, entre outras, bem como, a desenvolver habilidades e atitudes compatíveis com o contexto exposto.

Com base nessas afirmações entendemos que para o enfermeiro assumir o papel de professor ele precisa possuir conhecimento na área técnica específica, bem como assumir-se em contínuo aprendizado frente as novas tecnologias e os modos de cuidar. A formação pedagógica é essencial para planejar, organizar e implementar o processo ensino e aprendizagem.

Entretanto, observando a estrutura curricular de algumas instituições de ensino do Sul do país, observa-se que o enfermeiro conquista o título de bacharel, faltando-lhe embasamentos que o tornem apto para a licenciatura, adquirindo conhecimento técnico que viabilize o acompanhamento e avaliação do aluno.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p.29)

Em relação às práticas de ensino utilizadas, sabe-se que existem muitas referências e estudos que remetem à reflexão sobre a aplicação das metodologias ativas e estratégias de ensino diferenciadas na área da saúde, porém, apesar destes estudos, ainda há muito a se investigar, principalmente em relação a eficácia dessas estratégias no currículo de enfermagem.

Dessa forma, a questão de pesquisa buscou reconhecer a realidade dos enfrentamentos dos enfermeiros professores em instituições de ensino técnico e superior, relacionados à formação e práticas docentes.

Sob este limiar, o objetivo central desta pesquisa foi de conhecer os limites e dificuldades do ser enfermeiro professor e dos processos de ensino aprendizagem em cursos de enfermagem no ensino técnico e superior, a partir das percepções dos enfermeiros professores da região sul do país, identificando quais são as metodologias mais utilizadas no ensino neste curso. Para desenvolver o objetivo geral, elencaram-se os objetivos específicos, que seguem:

½ - Analisar limites e possibilidades na formação do enfermeiro professor e identificar se existem incentivos que o provoquem a buscar atividades de educação continuada de cunho pedagógico;

3- Identificar os tipos de metodologias e estratégias de ensino aprendizagem utilizados em sala de aula em cursos de enfermagem no ensino superior;

4- Analisar as percepções dos enfermeiros professores sobre o uso de metodologias diferenciadas e ativas;

5- Conhecer as dificuldades encontradas pelo enfermeiro professor no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos.

Esta temática justificou-se pela oportunidade de atuar como enfermeira professora em uma instituição de curso técnico, logo após a obtenção do título de Bacharel em Enfermagem. Esta, é uma realidade constante e presente no currículo de muitos enfermeiros professores, visto as diversas oportunidades para atuação docente advindas de instituições de formação técnica e superior. As próprias diretrizes curriculares habilitam o enfermeiro para atuação em cursos de nível médio. Entretanto, a atuação docente me permitiu um olhar crítico acerca da profissão enfermeiro professor. O título de Bacharel em Enfermagem, me habilitava tecnicamente, entretanto, faltavam atribuições pedagógicas para atuação em sala de aula.

Na minha atuação como docente, passei a desenvolver atividades e adotar uma postura, que replicava o conceito de bom professor que eu lembrava enquanto aluna. Apesar do anseio docente, passei a questionar a conduta visto que não havia conhecimento prático relativo a área, nem tampouco sobre práticas docentes. Estes fatores exteriorizam sentimentos acerca da carência da tríade, conhecimento, habilidade e atitude relacionado ao contexto pedagógico. Essas reflexões me motivaram a buscar cursos que viessem a qualificar o meu conhecimento

pedagógico enquanto docente, sabendo que as atividades que o professor desenvolve em sala de aula, refletem diretamente no desenvolvimento do aluno.

Acrescenta-se a justificativa, os meus próprios anseios neste projeto que, após a Graduação em Enfermagem pela Faculdade de Ensino Superior de Criciúma (ESUCRI), atuei como docente do Curso Técnico em Segurança do Trabalho na Associação Beneficente dos Trabalhadores do Carvão (SATC), junto a duas turmas. Este foi o marco das primeiras inquietações relacionadas à formação docente. Em seguida, iniciei as atividades, também como docente no mesmo curso técnico, na Universidade do Vale do Taquari e Rio Pardo (UNIVATES), onde permaneço até os tempos atuais como professora dos cursos técnicos e de projetos de extensão voltados à comunidade interna e externa. Cabe destacar a realização da especialização em Docência na Educação Profissional que permitiu qualificar o conhecimento relacionado aos elementos voltados ao ensino e aprendizagem.

Portanto, em síntese, a pesquisa realiza-se por minha iniciativa em busca de qualificação acadêmica profissional em consonância com a preocupação da formação dos enfermeiros professores e a respectiva atuação docente, diante de um currículo que limita a formação pedagógica, bem como, o conhecimento e utilização de estratégias de ensino consideradas ativas. Lembrando que estas limitações refletem em dificuldades de ensino e aprendizagem, e logo, no perfil de egresso e construção do perfil profissional do discente.

Ao pensar nas minhas inquietações, lembrei do livro “O Pequeno Príncipe”, que apresenta, em suas páginas as aventuras, descobertas e sentimentos. Esta obra literária foi escrita pelo francês Antoine de Saint-Exupéry, que narra a amizade entre um homem frustrado e um príncipezinho que habita um asteróide no espaço.

Este enredo contempla um mundo de descobertas, indagações e conhecimentos. Ao contar sobre onde vive, o pequeno príncipe anuncia que o lugar onde mora é pequeno, segundo ele, na sua terra existem apenas três vulcões e uma rosa. Esta, por sinal, provocou vários sentimentos no pequeno príncipe. Foi por causa dela que ele foi visitar outros lugares, mas ainda assim, ela foi a razão que o fez retornar ao seu planeta. A rosa, no enredo, apresentava um perfil vaidoso, enquanto o príncipezinho se preocupava em nutri-la e protegê-la, a rosa, era rude, não compreendia o cuidado, acabou por desapontar o príncipezinho.

A história do pequeno príncipe com a rosa reproduz uma relação de cuidado, preocupação e amor. Um vínculo semelhante pode ser estabelecido, entre a enfermagem, as pessoas, o professor e o aluno. Por mais que estes encontrem dificuldades no caminho, o papel

do enfermeiro e do professor, sempre será, o de buscar novas estratégias e alternativas para conquistar e cativar (pacientes e alunos). Podemos também relacionar as viagens que o príncipezinho realizou por vários planetas, sendo que em cada um deles, fez novos amigos, descobriu novos lugares, nomes, significados, ação muito próxima a que realizei para encontrar os achados desta pesquisa, visitando os três estados da região sul do país, e me surpreendendo, assim como fez o pequeno príncipe, com a riqueza de culturas, experiências e respostas encontradas. Importante destacar que estas viagens permitiram muito aprendizado. A primeira parte apresenta o delineamento dos referenciais teóricos sobre os temas do ensino na enfermagem em nível nacional e mundial, aspectos legais curriculares, concepções da educação e ensino, a atuação do enfermeiro professor, os processos de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas e a formação continuada.

O primeiro capítulo recorda Florence Nightingale, seus anseios e a imensa dedicação a enfermagem. Apresentada como preceptora da enfermagem, auxiliou no cuidado aos doentes durante a Guerra da Criméia e auxiliou na formação e desenvolvimento de tantas outras escolas e profissionais. Por ser preceptora, o capítulo ainda busca uma reflexão sobre os aspectos históricos do ensino na enfermagem em diferentes cenários, visto que a origem da enfermagem foi motivada pela mesma pessoa. Entretanto, o Brasil, por ser um país que apresentava dificuldades inerentes a época, teve um desenvolvimento diferente dos outros lugares. As características sociais, econômicas e principalmente políticas da época influenciaram diretamente no desenvolvimento deste cenário da saúde. O ensino neste período era direcionado a assistência hospitalar, seguindo os modelos americanos. Buscou-se retratar os períodos e o cenário do ensino da enfermagem até os tempos atuais, destacando a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (BRASIL, 1996) e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem (RESOLUÇÃO nº 01/2001), que permitiram avanços relacionados a educação nesta área.

Diante de uma escrita relacionada a educação, o segundo capítulo aborda sobre os pressupostos teóricos e amplia o contexto desta temática, lembrando famosos teóricos (e suas teorias) como justificativas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O texto descreve, ao longo do tempo, os marcos teóricos presentes e as influências que estas tiveram no ambiente educacional. Influências estas que apesar do tempo, ainda estão em franca discussão.

Para falar de educação, precisamos lembrar e estudar a figura do professor, que nesta dissertação, corresponde ao profissional de enfermagem, o enfermeiro. Como ensinar quando não recebemos uma formação adequada para esta função? Como nasce o enfermeiro professor? Indagações como estas estão presentes no terceiro capítulo, que além da abordagem direcionada ao enfermeiro professor, buscou evidenciar a utilização de metodologias de ensino em sala de aula, mostrando algumas estratégias e como utilizá-las, em um currículo que atribui uma formação reflexiva, sendo o aluno o sujeito principal do processo de aprendizagem. A formação continuada também aparece, destacando a importância da atualização contínua para qualificação profissional.

A segunda parte da dissertação apresenta todo o contexto empírico da pesquisa: a metodologia utilizada e as análises decorrentes das falas dos enfermeiros professores. As instituições de ensino técnico e superior de enfermagem, formam o cenário do qual os profissionais entrevistados fazem parte.

A descrição das metodologias utilizadas e característica da população entrevistada aparece no quarto capítulo. Junto a estes aspectos, foi apresentado também as etapas da análise da temática de Braun e Clarke, e como ocorreu a geração dos dados, lembrando que a presente pesquisa está em acordo com o disposto na Resolução nº 466/2012, sobre a pesquisa com humanos. O levantamento de dados ocorreu por meio de entrevista gravada com roteiro semiestruturado, que após, teve a transcrição no formato tal e qual, assegurando a veracidade das informações obtidas.

As análises aconteceram após diversas leituras das transcrições das entrevistas, neste contexto foram encontrados os seguintes temas:

- 1- Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem;
- 2- Potencialidades do enfermeiro professor;
- 3- Educação permanente; currículo, ensino e assistência;
- 4- Atribuições institucionais e dos gestores;
- 5- Estratégias de ensino e aprendizagem.

A escuta dos enfermeiros professores demonstra a importância e necessidade de se falar sobre o ensino no contexto da enfermagem, de propor melhorias e avanços curriculares, que integrem saberes e que colabore com a formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de atuar em diversos cenários.

Com esta dissertação tenho a intenção de propor reflexões acerca da formação do enfermeiro professor diante da atuação docente, reconhecendo fatores que influenciam diretamente no perfil do egresso da enfermagem, principalmente nos aspectos relacionados a formação continuada, o papel da instituição como ambiente acolhedor do professor e incentivador do seu desenvolvimento e inserção das metodologias ativas nos currículos de enfermagem.



Imagem adaptada pelo autor. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/08/1668756-novo-filme-o-pequeno-principe-traz-historia-que-se-passa-nos-dis-de-hoje.shtml>

Voei por todo o mundo. E, nisso, a geografia me foi muito útil.

Bastava manter os olhos bem abertos e eu sabia dizer se voava sobre a China ou sobre o Arizona (SAINT EXUPERY, 2015, p.10)

2 ENSINO NA ENFERMAGEM

O primeiro capítulo é alusivo a trajetória da enfermagem. Neste, encontram-se aspectos históricos relacionados à precursora da enfermagem, Florence Nightingale, e suas contribuições e influências para a fundação do ensino da enfermagem moderna no Brasil e nos demais países.

1.1 FLORENCE NIGHTINGALE

Nascida em 12 de maio 1820, pertencente a uma família com alto valor na sociedade britânica da época. Florence nasceu em um período de diversas mudanças sociais, marcada pelas ideias liberais e reformistas (ATTEWELL, 1998).

A educação de Florence foi vasta e abrangente, incluindo história, latim, grego, matemática, música, veiculando-lhe uma amplitude de sabedoria bem patente na sua obra (Attewell, 1998). Com vários familiares inseridos na política, Nightingale desenvolveu naturalmente o sentimento com os assuntos da sociedade da época. Nas suas primeiras cartas e notas, os propósitos da educação são constantemente analisados, criticando a educação disponibilizada à mulher na época (ATTEWELL, 1998).

Conforme relato em seu diário, com 17 anos descreveu experiência mística que considerou o “chamamento”, indicando a sua vocação e não apenas a vida comum. Entre os 20 e 30 anos teve diversos episódios e conflitos familiares relacionados a casamento.

Neste período, é pertinente comentar, que o cuidado de saúde era atribuído à irmandade da época. O trabalho não era reconhecido, as condições de trabalho eram precárias, os profissionais eram desvalorizados e normalmente, estes apresentavam comportamento moralmente reprovável, em virtude do consumo de álcool e drogas.

Em 1845, Florence recebeu autorização para cuidar de doentes na enfermaria de Salisbury, seus pais no entanto, negaram o exercício desta atividade, alegando não ser para o seu perfil social. Florence refletiu então que apenas a viuvez ou a pobreza poderiam dar a uma mulher educada a oportunidade de trabalhar (ATTEWELL, 1998). No ano de 1848, ainda em Londres, Nightingale pode ensinar crianças pobres por alguns meses. Neste período, sentiu-se

novamente útil, porém, mais uma vez seus pais a fizeram abdicar. Durante uma visita na Alemanha, em 1849, passou por Kaiserswerth, onde o pastor e sua esposa fundaram a ordem das Diaconisas para cuidar dos doentes (GRAÇA, HENRIQUES, ISABEL, 2000).

Com 30 anos e após a visita na ordem Diaconisa decidiu dedicar a sua vida a enfermagem, ainda contra a vontade dos pais. Ela regressou à cidade de Kaiserswerth para aperfeiçoar suas técnicas e conhecimento e após, o pastor orientou para que elaborasse um relatório descrevendo suas experiências, destinado aos leitores ingleses. Entre os anos de 1851 e 1854 complementou a experiência de Kaiserswerth com dados reunidos em visitas a hospitais do Reino Unido e Europa. Em 1853 visitou o hospital Lariboisière em Paris, e surpreendeu-se com a arquitetura, que favorecia a presença de luz e ar fresco, colaborando para baixa taxa de mortalidade hospitalar. Ainda em 1853 conquistou o primeiro cargo oficial.

Em 1854, ocorreu guerra da Crimeia, conflito entre russos e otomanos, que se estendeu até 1856. Cerca de 250 mil pessoas morreram devido às diversas doenças infecciosas, desorganização hospitalar, falta de recursos e higiene. Visando melhorar essas condições o governo nomeou enfermeiros para auxiliar no cuidado dos doentes, nomeando Florence como superintendente do grupo. No primeiro mês criou a lavanderia. Florence orientava para que suas enfermeiras acompanhassem os médicos nas visitas aos pacientes para prevenir possíveis erros (PALMER, 1983). Nos meses seguintes implementou a melhora das dietas, quartos para leitura, entre outros. Uma das características de Florence era a vigilância noturna, onde com o auxílio de uma lamparina turca ela percorria os leitos dos pacientes para identificar e acompanhar o estado de saúde deles.

Em 1860 Florence fundou a primeira escola de enfermagem, anexa ao St Thomas's Hospital. Em razão de uma doença adquirida ainda na guerra da Crimeia, optou, por atribuir a direção da Escola a uma Enfermeira matrona em exercício (ATTEWELL, 1998). As enfermeiras formadas nesta escola passaram a construir suas próprias escolas, emigrando assim o ensino da enfermagem para outros países, como Austrália, Suécia, Estados Unidos da América. Florence faleceu em 13 de agosto de 1910, aos 90 anos, em Londres, na Inglaterra.

A retomada destes fatos históricos é vista como necessária, em razão de que os princípios de Florence Nightingale representam o início do ensino da enfermagem moderna no cenário mundial, visto que a sua influência assistencial se mantém ativa nos currículos e práticas da saúde.

Os princípios de Florence eram baseados na cura, liderança e ação global. Para ela, ser enfermeiro, implica no compromisso com a saúde pessoal de alguém.

Deste modo, era necessário ensinar não somente o que é para ser feito, mas como deveria fazê-lo. Na percepção de Nightingale o enfermeiro precisa pensar criticamente sobre o cuidado do paciente, a observação é imprescindível para a execução de um registro de enfermagem, bem como a reflexão, antes da execução do cuidado.

2.2 O ENSINO DA ENFERMAGEM NO BRASIL

O ensino foi instituído oficialmente no Brasil após a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, conforme o Decreto Federal n.º 791, de 27 de setembro de 1890, do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, seguindo os moldes do "Sistema Nightingale" apoiado por enfermeiras norte-americanas.

Em seguida, essa escola passou a ser denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, a qual atualmente é uma unidade da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A escola surgiu diante da necessidade de formar pessoal qualificado para o atendimento aos enfermos do Hospital Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, instituição que havia sido abandonada pelas irmãs de caridade (GALLEGUILLLOS, OLIVEIRA, 2001).

Em 1914 foi criada a escola prática de enfermeiras da Cruz Vermelha na cidade do Rio de Janeiro, com o propósito de formar socorristas voluntários (GALLEGUILLLOS, OLIVEIRA, 2001). Somente em 1923, que a enfermagem moderna teve seu espaço, por intermédio da criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública no Rio de Janeiro (Decreto n. 15.799, de 10 de dezembro de 1922), dirigida por Carlos Chagas.

Ao analisar o programa de 1923, Rizzotto (1999) observou que este não difere basicamente do programa instituído nos Estados Unidos em 1917, centrado na formação hospitalar, o que a leva acreditar que houve grande empenho em reproduzir no Brasil o modelo da enfermagem americana, principalmente no que diz respeito à estruturação dos serviços de enfermagem nos hospitais. Ainda sob a opinião de Rizzotto (1999) "somente 11% das atividades eram voltadas para a Saúde Pública". A prática nos campos de estágio era quase que toda realizada em instituições hospitalares, à semelhança do que ocorre hoje na maioria das

escolas de enfermagem. Assim, pode-se dizer que na década de 30, o exercício da enfermagem no Brasil, que pretendia ser vinculado à saúde pública, caracterizou-se definitivamente como voltado para o modelo de assistência hospitalar (BARREIRA, 1999).

Nesta época o Estado brasileiro instituiu políticas de saúde voltadas ao controle das grandes endemias e epidemias, que colocavam o Brasil numa posição ameaçadora ao desenvolvimento do comércio internacional. Ao observar o trabalho no padrão nightingaleano das enfermeiras americanas, Carlos Chagas acreditou ser este o profissional necessário para atuar nas demandas e estratégias sanitárias e solicitou auxílio à Internacional Health Board para criar um serviço semelhante no Brasil (BARREIRA, 1999).

Em 1926, a escola recebeu a designação de Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), e em 1931, foi denominada Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1926, as primeiras Enfermeiras formadas pela Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, atual Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro, criaram a Associação Brasileira de Enfermagem sob a denominação de Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas (GEOVANINI et al, 2010)

Neste período, o currículo dos cursos de enfermagem era fragmentado, as disciplinas eram divididas em períodos menores, a carga horária com maior amplitude era destinada a especialização em Enfermagem Clínica e Enfermagem de Saúde Pública. Nestas, havia obrigatoriedade de estágio hospitalar. Em 1936 foi criado o ensino técnico.

Conforme Lima (1994), até 1933 existiam apenas duas escolas de enfermagem no Brasil, sendo criadas mais 23 escolas na década de 40. Essa expansão ocorreu no momento de renovação dos hospitais da época, em razão do aumento do mercado hospitalar para enfermeiras, deste modo, aumentou o número de profissionais formados.

De 1949 até 1961, o ensino de enfermagem era caracterizado entre os níveis médio e superior, pois havia escolas funcionando em ambos os níveis. As escolas de enfermagem não possuíam status de instituição de nível superior, sendo colocadas na periferia de um sistema de ensino superior de tradição intelectualista, já que a enfermagem possuía atividades técnicas. Neste período a profissão era uma profissão especialmente feminina, visto que na sociedade predominava o conceito da competência masculina para certos ramos de atividade técnico-científica (ABEn, 1980).

Com o crescimento das instituições hospitalares, cresceu também a necessidade de enfermeiras atuando em atividades administrativas, requerendo treinamento e formação para esta

atividade. O currículo neste período contemplava especialidades médicas, colaborando para a fragmentação do ensino.

Conforme Barros (1985) o preparo básico do currículo de 49 era centrado na enfermeira de cabeceira, sendo a realidade do mercado de trabalho, demandava profissionais com preparo na área de administração.

A década de 50 foi marcada por movimentos das escolas e da ABEn, voltados para a necessidade de uma legislação que regulamentasse o exercício da profissão. Como os programas curriculares não contemplavam conteúdos de atividades administrativas, as escolas, em parceria com a ABEn, passaram a organizar cursos direcionados a suprir esta deficiência. A enfermagem firma-se definitivamente como profissão de nível universitário a partir de 1962 (LIMA, 1994).

2.3 ENFERMAGEM NO CONTEXTO MUNDIAL

Com o avanço da atuação de enfermagem no ambiente hospitalar, o nível de complexidade teórico-científico da medicina, diante dos procedimentos executados, passou a exigir ainda mais dos enfermeiros.

As primeiras escolas de enfermagem estavam situadas na região da costa leste dos Estados Unidos, o salário do enfermeiro neste período equivalia 3x as demais profissões, no entanto, apenas mulheres exerciam este cargo. A enfermagem para os homens surgiu apenas em 1888. Eram exigidos estudantes com perfil feminino jovem, entre 25 e 35 anos, solteiras, capazes de ver e ouvir (segundo critérios estabelecidos na época), com pés saudáveis, bom caráter moral, disposição para morar nos quartos designados para os estudantes de enfermagem no hospital.

A duração do curso na época era de dois anos, sendo que apenas o primeiro era destinado às aulas teóricas, estas, aconteciam a noite, permitindo que as estudantes prestassem serviços ao hospital durante o dia. As estudantes não possuíam momentos de lazer, todas as horas eram preenchidas prestando cuidados hospitalares.

O ano de 1903 foi marcado pelo início do registro profissional, contemplando apenas alguns estados. No ano de 1950 praticamente todos os estados americanos e províncias do

Canadá estavam utilizando testes de âmbito nacional para licenciar enfermeiras registradas. As enfermeiras recém-formadas eram denominadas de “principiantes”, até que confirmassem as suas habilidades, este período acontecia durante um mês. Na segunda semana de treinamento, elas normalmente assumiam de 6 a 15 pacientes. As enfermeiras diplomadas nesta época eram empregadas com o título de enfermeiras particulares. O serviço era solicitado principalmente por pessoas doentes, em pós-operatório, com tuberculose. Os atendimentos aconteciam a domicílio.

No ambiente hospitalar, os médicos atuavam juntamente com as enfermeiras, no entanto, não havia recursos e conhecimento relacionados a ações de higiene e segurança ao paciente. A teoria dos microrganismos era desconhecida, e não havia prática de higienização das mãos, provocando altos índices de óbitos.

Neste período, as enfermeiras formadas prestavam serviço apenas a ala feminina, sendo impróprio que “senhoras enfermeiras” cuidassem do sexo masculino. No entanto, com o alto desempenho e qualidade dos serviços prestados, e queda no índice de mortalidade da ala feminina, as enfermeiras assumiram também a ala masculina. As enfermeiras eram avaliadas segundo critérios de “recato, probidade, pontualidade, higiene, aparência pessoal, administração das alas e habilidade técnica” (BULLOUGH E BULLOUGH, 1969).

2.3.1 Aspectos legais e curriculares: contexto mundial

Historicamente, a proposta curricular dos cursos de enfermagem submetia-se ao modelo cartesiano com metodologias conservadoras de ensino. Nesta estrutura, o conhecimento era fragmentado, promovendo um profissional habilitado apenas tecnicamente, desprovido de percepção crítica e inovadora.

Após os anos de 1890, os cursos de enfermagem foram aumentando a carga horária de dois para três anos. Por quarenta anos esses programas de treinamento de dois ou três anos foram a única forma de ensino em enfermagem, levando esta profissão a uma posição de respeito.

Cabe discorrer a respeito do ensino em enfermagem, levando em consideração que todos os países tiveram como precursora Florence Nightingale, buscando aderir e disseminar suas condutas e princípios assistenciais. Para tanto, se buscou investigar a realidade do ensino em enfermagem em diferentes países. Como resultado, se observou a utilização de diferentes metodologias de ensino no currículo, tendo destaque publicações do Japão, Austrália, Portugal e Espanha (SHEN et al, 2018; OH e YANG, 2019; GONZALES et al, 2014). Estes países, apresentam estudos baseados em evidências sobre melhora nas condutas e desenvolvimento do aluno, diante de práticas, atitudes e conhecimentos na atuação profissional e destacam a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao uso de estratégias ativas no ensino na saúde, visando evidenciar e comprovar as melhorias que estas práticas podem contribuir para a aprendizagem do aluno.

2.4 ASPECTOS LEGAIS E O CURRÍCULO DE ENFERMAGEM NO CONTEXTO BRASIL

O Decreto n.º17.268/1926 institucionalizou o ensino de enfermagem no Brasil e em 1931, pelo Decreto n.º20.109, da Presidência da República, a Escola Ana Neri foi considerada oficial e um padrão para todo o país. Com isto, deu-se o declínio do modelo sanitário e ampliação da Previdência Social, aumentando assim as unidades hospitalares, e a assistência hospitalar curativa, logo, aumentando também a oferta de emprego para os enfermeiros. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

A década de 1940 destacou-se pelo crescimento das indústrias e hospitais. Logo, houve necessidade de adequações no currículo de enfermagem, elaborado pela Divisão de Educação da ABEn, que assumiu a responsabilidade de elaborar o currículo e determinar o regime escolar dos cursos previstos. A alteração aconteceu através da Lei n.º775/1949 que regulamentou o ensino de enfermagem, criando um ensino voltado para a área hospitalar. Seguindo o modelo norte-americano, o currículo de 1949 continha diversas disciplinas de especialidades médicas hospitalares (GERMANO, 1985; CARVALHO, 1976). Nesta prática a atuação médica passou a ser fragmentada, por isso precisou de mão de obra da enfermagem. Ao mesmo tempo que o mercado de trabalho buscava profissionais habilitados e capazes de atuar nos procedimentos, houve a necessidade de manter os enfermeiros como executores do setor administrativo, assim,

passou-se a delegar funções e atividades aos técnicos e assistentes de enfermagem (MEDEIROS, TIPPLE; MUNARI, 1999).

Com o crescimento das instituições de Ensino Superior na década de 1960, surgiu a necessidade de se estabelecer critérios para o Poder Público assegurar a equivalência entre os vários cursos superiores que estavam sendo criados. Em decorrência disto, foi promulgada a Lei nº4.024/1961 (1), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu em seu artigo nº 66 que” O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”. Com o propósito de uniformizar os cursos superiores, o Estado instituiu o critério de definir os mesmos conteúdos em cursos equivalentes, delineando uma relação de disciplinas obrigatórias, a ser cumprido por todos os alunos, em carga horária mínima ofertada pelo curso, conforme o artigo 70, a ser fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1962 foi instituído o currículo mínimo de enfermagem.

Em 1968 houve a promulgação da lei nº 5540/68 de 28 de novembro, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

O Parecer n.º163/1972 determinava que o currículo do ensino de Enfermagem fosse no mínimo de 2500 horas para a formação geral de enfermeiro mais $\frac{1}{3}$ correspondente ao estágio supervisionado. Neste período o profissional poderia exercer habilitações em Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Obstétrica ou Obstetrícia e Enfermagem de Saúde Pública, cursando nestes blocos 3000 horas mais o período do estágio supervisionado.

Outra grande influência nos rumos do ensino e do desenvolvimento profissional da Enfermagem foi à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, no artigo 6º que trata a saúde como de responsabilidade social do Estado e estabelece a reformulação do sistema de saúde com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 1990, por meio da Lei Orgânica da Saúde que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.

Esses avanços também foram decorrentes da aprovação da Lei n.º7.498/1986, que trouxe novas disposições sobre a regulamentação do exercício profissional, reconhecendo as categorias de enfermeiro, técnico e auxiliar de enfermagem. A Portaria n.º 1721/1994 determinava que o enfermeiro fosse capacitado nas seguintes áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa.

A reforma curricular dos cursos de graduação em enfermagem, ora ocorrendo em todo Brasil sob as referidas orientações, deixa clara a preocupação com a solidariedade e a cidadania, com o saber conviver, com o aprender a ser e o aprender a viver com o outro, elementos que constituem a essência do humanismo e da ética como mola mestra do comportamento humano (RIBEIRO et al, 2005).

Um marco importante para o ensino e currículo de enfermagem foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituiu as diretrizes dos cursos de graduação, oportunizando estratégias de inovação e mudanças na educação. A nova LDB permite que as instituições de ensino determinem a composição curricular dos seus cursos de graduação. As novas diretrizes ainda objetivam a formação de um profissional ético, inovador, crítico e ativo diante das demandas do mercado de trabalho e que esteja disposto a aprender a aprender e solucionar as necessidades da população e do país (VALE; GUEDES, 1999).

Recentemente, a Resolução CNE/CES n.º 4, de 6 de abril de 2009, instituiu a carga horária mínima para diversos cursos de graduação na área da saúde, entre eles o de enfermagem. A carga horária mínima, uma antiga luta da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), foi definida em 4.000 horas e 10 semestres letivos, não se alterando os outros dispositivos. Neste formato, o currículo do curso contempla as disciplinas de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Enfermagem, integrando o estudo epidemiológico dos sujeitos e cenários envolvidos.

Os cursos da saúde possuem como característica e organização da sua estrutura curricular em disciplinas, partindo do pressuposto que primeiramente o aluno precisa abordar a teoria para posteriormente estar inserido nas situações práticas, aplicando assim o que estudaram. A hierarquia do ensino é visível quando reconhecemos que para haver a aprendizagem da habilidade, é necessário antes, adquirir a assimilação do conhecimento científico básico (MEDINA, 2006).

Após mais de dez anos da implantação das Diretrizes Curriculares, os textos que ela embasa são atuais e demonstram a preocupação com a formação dos profissionais e o quanto desafiador é este caminho, diante das adversidades e pluralidades as quais vivemos (SILVA e SANTANA, 2007).

No transcorrer do século XX começam discussões sobre a eficiência dos métodos de ensino adotados, pouco eficientes, com retenção de menos de 10% do conteúdo ministrado 72h após a aula. Outro aspecto relevante é o ensino isolado no ensino fundamental e médio, no

entanto, na área de saúde, por ex., anatomia, histologia, fisiologia são frações de conhecimento de um mesmo fenômeno, a biologia humana, como o ser humano funciona, artificialmente fragmentada para facilidade pedagógica. Por fim, o que podemos concluir desta discussão é que os discentes dos cursos de saúde possuem dificuldade para internalizar este conhecimento, visto que as disciplinas são ministradas por professores diferentes e em semestres distantes um do outro (JANKEVICIUS; HUMEREZ, 2015).

Diversos fóruns e grupos de discussão vem abordando discussões sobre as formações no ensino superior na área da Enfermagem, isto, porque o perfil de egresso, por vezes, não acompanhou as mudanças impostas à sociedade, em outros casos, o modelo definido anteriormente não atende a demanda do perfil profissional atual, onde as estratégias de ensino, por ainda serem divididas em blocos, não estimulam o aprendizado por competências e com um olhar ao paciente na sua integralidade.

Com base em pesquisas e estudos com docentes e discentes, algumas instituições de ensino superior sentiram a necessidade de analisar uma nova proposta de currículo, objetivando um perfil de egresso adequado às necessidades do mundo do trabalho, promovendo o ingresso nas organizações de saúde, uma delas foi Universidade Estadual de Londrina (PR), que desde o ano de 2000 adotou o projeto pedagógico integrado no curso superior de Enfermagem. “As suas diretrizes buscam a formação do enfermeiro generalista por meio da concepção político pedagógica crítico-reflexiva, a interdisciplinaridade; o equilíbrio entre a vocação técnico-cientista e humanista; a aprendizagem significativa; e a pedagogia problematizadora; entre outros” (COSTA; GUARIENTE, 2014).

O currículo integrado possui como características a adoção de estratégias de ensino dialogadas, seminários, estudo de caso, sessões científicas, inserindo o aluno desde o início da graduação em atividades investigativas, possibilitado ao egresso ser produtor e disseminador de informações científicas. Segundo os resultados da pesquisa de Costa e Guariente (2014) o *feedback* dos egressos que formaram-se neste formato de currículo foi muito positivo.

Comparado ao início da história do currículo de Enfermagem no Brasil pode-se afirmar uma evolução positiva nos aspectos tangentes ao ensino integral e busca por um perfil crítico do egresso, no entanto, ainda há muito o que evoluir e refletir no aspecto de inserção de estratégias de ensino e mesmo na estrutura curricular dos cursos de Enfermagem, objetivando a adoção de um egresso com maior qualificação e um ensino baseado na pesquisa, ensino e assistência.

Desde 2015 a ABEn Nacional iniciou o processo de revisão das Diretrizes Curriculares de Enfermagem denominado “Em tempos de novas DCNs” que contou com a colaboração dos associados das seções estaduais, associados, das escolas de graduação vinculadas e especialistas em educação em enfermagem e com um grupo de trabalho instituído pela ABEn Nacional.

Este documento implica na inserção de melhorias relacionadas à formação do enfermeiro, incluindo atribuições no contexto dos Marcos Teóricos e Metodológicos, com destaque para o incentivo a práticas de aprendizagem significativas, conforme *Art.11*:

[...] processo educativo e formativo do enfermeiro deve estar fundamentado na educação emancipatória e crítica, na prática baseada em evidências (PBE) como linha de pensamento crítico para o desenvolvimento das competências técnico-científicas e na aprendizagem significativa (ABEn, 2018)

Inclui também Áreas do Processo Formativo, descrevendo as áreas e as respectivas atribuições buscando preparar o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. É pertinente destacar o item I do art.18, que descreve a inserção: [...] *de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e abordagens inovadoras que estimulem a aprendizagem significativa, como o uso das diversas tecnologias em favor da educação em saúde*. Termos que vão ao encontro das ideias que serão discutidas na presente pesquisa. Outro incentivo corresponde ao *Art.23*, que aborda a formação para a área de atuação docente na educação profissional técnica de nível médio, bem como, do incentivo de disciplinas e atividades relacionadas ao contexto e realidades do Sistema único de Saúde (SUS), diante de um currículo até então, com característica hospitalar.

Dos Conteúdos Curriculares e Projeto Pedagógico, cabe destacar o item X do *Art 24*, que faz menção aos conteúdos dos cursos de licenciatura, que incluem além das concepções históricas, temas pedagógicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, fundamentos psicológicos e gestão educacional.

Por fim, destaca-se a Organização do Curso, que determina ser possível apenas 20% da carga horária total do curso na modalidade semipresencial ou a distância, podendo ser desenvolvidos conteúdos teóricos e ou disciplinas com carga horária teórica (disciplinas obrigatórias e eletivas).

Segundo observações identificadas na minuta, as propostas visam qualificar o currículo da graduação de enfermagem, bem como subsidiar aspectos éticos, pedagógicos e inerentes à profissão, reduzindo a fragmentação do ensino, conforme comentado por Scherer e Carvalho (2006), onde afirmou que é esperado da instituição universitária, que associe o máximo de qualificação acadêmica com o máximo de compromisso social, com vista a superar a fragmentação do conhecimento até hoje presente.



Imagem adaptada. Fonte: <https://cinemadomeujeito.wordpress.com/2015/08/19/o-pequeno-principe/>

Todo dia eu aprendia alguma coisa sobre seu planeta, sua partida, sua viagem. Cada detalhe aparecia aos poucos, ao longo dos nossos papos (SAINT EXUPARY, 2015, p28)

3 EDUCAÇÃO E ENSINO

O segundo capítulo aborda assuntos de pressupostos históricos, aspectos teóricos e compreensão de alguns conceitos vinculados ao processo de ensino e aprendizagem. Estão divididos em: pressupostos teóricos e históricos, concepções e processo ensino aprendizagem. Estas abordagens estimulam a reflexão aplicada aos modelos pedagógicos atuais.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

Segundo Gauthier e Tardif (2010) a profissão docente teve origem na Grécia antiga, com os sofistas, sendo que a educação formal nas sociedades escravocratas reproduzia a divisão de classes, transferindo valores dos homens “livres”. A prática pedagógica aplicada nas escolas na época medieval era baseada na repetição e direcionada aos valores e interesses da nobreza.

A escola tradicional surgiu na Inglaterra, em meados do século XVIII no contexto histórico da Revolução Industrial, envolvida em um cenário competitivo e capitalista. O sistema educacional desenvolvido na época foi elaborado com características semelhantes, otimizando o espaço e reduzindo os custos, nesta situação, foi criado um sistema educacional que reuniu em um mesmo espaço muitos alunos coordenados por professores. Assim teve início, o modelo de aprendizado hierarquizado, onde os alunos recebiam as mesmas informações e conteúdo a serem memorizados, desconsiderando a individualidade e as diferentes estratégias e tempos de aprendizagem.

Este modelo de sala de aula baseado em conteúdos padrões e carteiras enfileiradas aconteciam em horários rígidos, com início e término dos estudos. Este modelo, mesmo após o desenvolvimento em diversas áreas, nos parece familiar, visto que replicamos o formato tradicional nos ambientes de ensino básico, profissional e superior. Foi apenas com os iluministas que iniciaram as mudanças e reflexões a respeito da forma tradicional de ensino.

Mesmo considerando as ideias humanistas, centradas no homem ao invés de nas escrituras, e o racionalismo, centrado na razão, a prática pedagógica manteve-se

inalterada até final do século XIX, sendo transmitida como um modelo inquestionável, que instituiu uma tradição. (LIMA, 2017, p.423)

Em 1762, Jean-Jacques Rousseau publicou o livro *Emílio ou da Educação*. Este título foi considerado revolucionário na pedagogia e teve efeito pioneiro para as teorias de todos os grandes educadores dos séculos XIX e XX.

Ao contrário de Rousseau, cuja teoria é idealizada, Pestalozzi, aplicou em classe seu princípio da educação integral - isto é, a qual era diferente da aprendizagem limitada à absorção de informações. Segundo ele, o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça, a mão e o coração. O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação também tripla: intelectual, física e moral. Desta forma o estudante participaria da construção do seu conhecimento, e poderia encontrar em si mesmo liberdade e autonomia moral. Desse modo, o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento (FERRARI, 2008).

Com um olhar voltado à criança, o alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase importante no desenvolvimento e formação das pessoas. Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem.

Anos depois, Maria Montessori (1870-1952), segundo Ferrari (2008) tinha como base da sua teoria a individualidade, atividade e liberdade do aluno. A ênfase da teoria defendia o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. Ela também acreditava em uma educação além do acúmulo de informações. A educação da escola é uma educação para a vida.

Neste aspecto, para Jean Piaget (1896-1980) o conhecimento vai sendo construído e que nessa construção, o indivíduo tem um papel especial, o seu conhecimento não é simplesmente uma cópia da realidade. Sua proposta configura uma teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo humano (COLL et al, 2000). Piaget afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios, que seguem uma ordem fixa e são universais para as pessoas em todos os lugares. São eles o estágio sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. O conhecimento, segundo Piaget, deve sobrepor o conhecimento prévio. O desenvolvimento cognitivo inicia com o estágio sensório motor, com o bebê utilizando os sentidos e movimentos

para explorar o seu ambiente, o estágio pré-operacional, existe a presença do pensamento simbólico e a pré-escola, no estágio operacional concreto ocorre a transformação do raciocínio, tornando este mais organizado na criança. O último estágio, operacional formal, corresponde a capacidade de raciocínio, ideias e planejamento de forma realista sobre o futuro (MCEWEN, WILLS, 2009). Logo, o que o aluno aprende depende das relações que ele mesmo construiu ao longo do tempo (MOREIRA, 2011)

Diferentemente de Piaget que atribui a equilibração como princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo, Lev Vygotsky (1896-1934) parte do pressuposto que o desenvolvimento está diretamente ligado ao contexto social e cultural o qual está inserido. Para ele, o desenvolvimento dos processos mentais se dá por meio da socialização. Essa mediação inclui o uso de instrumentos e signos, sendo instrumento como algo que pode ser usado para fazer alguma coisa, enquanto signos podem ser indicadores (que possuem uma relação de causa e efeito), icônicos (imagens ou desenhos daquilo que significam) e simbólicos (relação abstrata com o que significam). A integração destes, são construções sócio-históricas e culturais, por meio da apropriação (internalização), destas construções. Quanto mais o indivíduo utiliza os signos, mais vai modificando e evoluindo as operações psicológicas que ele é capaz. Uma criança não consegue se desenvolver sozinha, ela cresce inserida em um espaço social, dividindo momentos com os pais, outras crianças, adultos, escola, é esta interação que irá colaborar para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico (MOREIRA, 2011).

Outra importante teoria, foi abordada por Ausubel (1918-2008), a aprendizagem significativa. Para ele, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. A atenção de Ausubel é direcionada para a aprendizagem, como ela acontece diariamente em sala de aula. Para ele, o que influencia o aprendizado é o conhecimento prévio do aluno, e o professor precisa saber identificar essas informações para ensinar de acordo. Logo, a aprendizagem significativa é um processo que ocorre quando um conceito ou proposição, já existente, é assimilado por uma ideia ou conceito mais abrangente, essa informação agrega um novo conceito, o aluno por conseguinte, no momento que utiliza este conceito na sua realidade, fica visível que o mesmo transformou e construiu um novo aprendizado, baseado em algo significativo para ele (MOREIRA, 2011).

No século XX iniciaram-se as críticas em relação às pedagogias tradicionais, passando a exigir uma formação que valorize o aluno como sujeito social e político. Nos anos 80, novos movimentos educacionais e da saúde intensificaram as discussões acerca das teorias de

aprendizagem, sendo Paulo Freire um dos maiores idealizadores de uma educação proativa (SOUZA, 2011).

Na visão de Paulo Freire (1921-1997) a educação na concepção bancária, é caracterizada pela transferência de valores e conhecimento, nesta concepção, cabe apassivar os sujeitos, além do que já apresentam de passividade. É uma educação que anula o poder criativo do aluno, minimizando sua criatividade e criticidade. O que se espera do educando é a memorização.

Neste sentido, a proposta de Freire é baseada na pedagogia da autonomia, onde o aluno possui papel ativo e autônomo no seu processo de aprendizado, atribuindo significação aos conteúdos estudados, fazendo relação entre aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento (MOREIRA, 2011). Por fim, incluímos ainda o papel do professor como mediador do conhecimento, tendo como fundamental a interação social e a significação do aprendizado, sendo que este deve ser construído criticamente pelo aluno.

Atualmente, os professores buscam estratégias que de algum modo, possam contemplar os modelos e teorias citados, e que consequentemente, contribuam para a formação do profissional e que correspondam ao perfil de egresso estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais da enfermagem.

3.2 MODELOS DE TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Uma teoria de aprendizagem é um arcabouço coerente de ideias e princípios que busca compreender e descrever como as pessoas aprendem. A psicologia educacional, ou seja, a psicologia do ensino, fornece teorias de como ocorre e o que motiva as pessoas a aprender e a mudar (HILGARD e BOWER, 1966). A experimentação das teorias tem contribuído muito para a compreender como os indivíduos adquirem o conhecimento e transformam seu modo de pensar, agir se comportar. Existem diversas teorias que podem ser utilizadas isoladas ou em conjunto para engajar o aluno e o professor para o processo de ensino e aprendizagem, dentre estas destaca-se:

3.2.1 Comportamentalismo ou behaviorismo

O termo “behaviorismo” é tirado da palavra behavior que significa comportamento. Conforme McEwen e Wills (2009) esta teoria focaliza o que é diretamente observável em quem aprende. Este modelo, segundo Tardi e Gauthier (2013) participou ampla e poderosamente do investimento do ensino e aprendizagem, tanto no ambiente escolar como no treino de atletas de alto nível e no ambiente familiar. O projeto behaviorista condiz em controlar, prever e modelar o comportamento humano. Nas teorias comportamentais o comportamento (resposta) é visto como o resultado de condições estimulantes. A corrente behaviorista teve início com John B. Watson na concepção comportamentalista (1878-1958), teve contribuição de Ivan Pavlov com o condicionamento clássico (1849-1936), o qual a resposta do indivíduo é baseada em uma experiência. Edward Thorndike (1874-1949) com o conexionismo. Este empregou os primeiros estudos para compreender o processo de aprendizagem. Para Thorndike o aprendizado era resultado das associações formadas por estímulo e resposta. E por fim, Skinner (1904-1990), relacionado ao condicionamento operante, onde a aprendizagem é elucidada por estímulos ambientais, reforço positivos ou negativos e recompensa, variando conforme o contexto, neste método o professor manipula os estímulos e o reforço para direcionar a aprendizagem, logo, o aluno executa uma aprendizagem, mecânica e automática (GAUTHIER, TARDIF, 2013). Logo, os comportamentalistas preocupam-se com os aspectos observáveis e mensuráveis do comportamento humano, os professores são responsáveis pelo conteúdo prescrito e pela avaliação de quando e como eles aprenderam. Nesta teoria o aluno assume papel passivo, existindo a possibilidade dos antigos comportamentos serem aplicados no momento que o mesmo for removido de um ambiente estruturado e controlado.

No contexto da enfermagem, esta prática é evidenciada na rotina dos enfermeiros, no momento que afirmam aos pacientes que estão seguindo bem as orientações e adesão ao tratamento (MCEWEN, WILLS, 2009).

3.2.2 Teoria cognitivista

A teoria cognitivista busca explicar como o envolvimento do aluno pode contribuir para que ele possa perceber a informação, interpretá-la, baseando-se nos conhecimentos prévios, para então reorganizá-los, logo, enfatizam os processos mentais e as atividades que ocorrem na aprendizagem. O principal pressuposto das teorias, conforme McEwen e Will (2009) é que o aprendizado acontece em um processo sequencial, ao longo do tempo, como quando uma criança explora o ambiente e interage com ele. O aprendizado, neste contexto, é quando o indivíduo passa a modificar e adaptar-se às mudanças do meio onde estão inseridos. Neste propósito, podemos citar Robert Gagné (1971-1980) que afirmava que a aprendizagem é uma mudança de estado interior que se manifesta por meio da mudança de um comportamento e pela persistência dessa mudança, neste sentido, o indivíduo interage com o ambiente externo (GAUTHIER, TARDIF, 2013). Para Gagne, ensinar significa organizar as condições externas ao aluno (McEWEN, WILLS, 2009). Jerome Bruner (1969-1976) é conhecido por defender que é possível ensinar qualquer assunto, desde que respeite o desenvolvimento intelectual do mesmo.

Na perspectiva construtivista de Jean Piaget (1896-1980) o aumento do conhecimento não poderia ser reduzido puramente ao processo auditivo ou cumulativo, pois ele implica em um grau de ressignificação do conteúdo e pensamento. Neste propósito, podemos incluir ainda David Ausubel (1918- 2008) que defende a aprendizagem cognitiva, um processo o qual uma nova informação se relaciona com uma estrutura de conhecimento específica, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Os tipos de aprendizagem significativa podem ser representacionais, que envolve a atribuição de símbolos e significados; conceitos, genéricos ou categóricos e a aprendizagem proposicional, que é aprender os significados além da soma dos significados das palavras e conceitos (MOREIRA, 2011).

Podemos incluir ainda a teoria de Albert Bandura, que se preocupa com as influências sociais que afetam o aprendizado. Ela explica como as pessoas aprendem a partir do intenso e contínuo estímulo do ambiente (McEWEN, WILLS, 2009). Na teoria cognitivista o aluno é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, o professor atua como mediador e incentivador deste processo, proposta essa muito difundida nos currículos atuais e planejamentos institucionais.

3.2.3 Teoria sócio cultural

Lev Vygotsky (1896-1934) parte da premissa que o desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural o qual o indivíduo está inserido (MOREIRA, 2011). Ele atribui um papel central a experiência sociocultural da criança na formação do pensamento, logo, essa experiência não é cumulativa, pois proporciona diversas experiências ao indivíduo (GAUTHIER, TARDIF, 2011). Sua unidade de análise é a interação social, implicando um envolvimento ativo entre os participantes, e compreende a aquisição de significados por meio de signos. Signo, segundo Gauthier e Tardif (2011) é alguma coisa que significa outra coisa. Neste contexto, as palavras são signos, os gestos são signos. Para Vygotsky a linguagem é o mais importante recurso de signos para o desenvolvimento cognitivo da criança. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o mesmo acontece diante da troca quando o professor apresenta os significados sobre um assunto o qual já internalizou, e o aluno devolve explicando como compreendeu, no momento que ambos compartilham os significados e estes estão semelhantes.

3.2.4 Teoria humanista

Esta teoria considera primordialmente o aluno como pessoa. Segundo Carl Rogers (1902-1987) o ensino deve facilitar a auto realização, o crescimento pessoal. Inclusive, Rogers utilizava o termo “cliente” ao invés de paciente, visto que o primeiro enfatiza participação ativa, voluntária e responsável do indivíduo. Ele vê a facilitação da aprendizagem como objetivo maior da educação. Sua teoria é baseada em princípios. Entretanto, não se observa atuação desta teoria em sala de aula, visto que o atual ensino é centrado no professor e no conteúdo e não no aluno (MOREIRA, 2011).

3.3 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS

As diversas teorias apresentadas, buscam, na sua totalidade, encontrar informações e justificativas que evidenciem o melhor modelo para estimular e desenvolver a aprendizagem dos alunos. Diante de provocações teóricas, surgem dúvidas relacionadas ao processo de ensino, bem como, do seu significado. Desta forma, se torna pertinente uma abordagem conceitual relacionada aos termos educação e ensino, visto que estes serão mencionados numerosas vezes nesta pesquisa e apresentam distintas percepções e compreensões na visão de profissionais que atuam na formação e na população de um modo geral.

Conforme Delors (2003), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, são pilares do conhecimento, sendo que a educação deve organizar-se em torno destas quatro aprendizagens. Segundo Silva (2001), educação tem como finalidade formar um ser humano desejável para a sociedade, ou seja, ela promove mudanças permanentes nos indivíduos, de modo a promover o desenvolvimento integral do homem na sociedade. Desta forma, é pertinente que a educação atinja a vida das pessoas de modo horizontal, e que atribua fatores políticos e sociais, contribuindo para a construção de um cidadão com postura crítica, reflexiva e participativa nos grupos os quais está envolvido.

Logo, a educação está diretamente relacionada a concepção de sociedade. Silva (2001) ainda declara que a educação no Brasil está relacionada a ideais de formação que correspondem a diferentes épocas, no entanto, afirma que as três principais correntes pedagógicas identificadas no Brasil são: tradicional, que enfatiza a abordagem do ensino e da aprendizagem baseada em uma metodologia rigorosamente planejada, a crítica, que aborda conceitos políticos, éticos, ideológicos de forma a conscientizar o educando acerca das desigualdades e injustiças sociais e a última, pós crítica, que integra aspectos culturais, sociais, que colaboram para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Assim, o conjunto dessas correntes colabora para o crescimento e desenvolvimento de uma sociedade. Estas concepções apontam o desenvolvimento do ser humano, reafirmando o seu poder de transformação e desenvolvimento na sociedade.

Delors (2001), também contribui para o conceito de educação, quando menciona que o conhecimento não se faz pelo acúmulo de informações, ele está presente durante a vida e o homem deve ser capaz de explorar e aproveitar as possibilidades de ampliação e enriquecimento

do conhecimento, bem como na capacidade de adaptação às diversas mudanças que acontecem na sociedade. Estes conceitos imprimem a educação como parte do ser humano, presente em espaços sociais, culturais e ambientais, compreendendo as atitudes, hábitos e práticas desenvolvidas, compreendidas e compartilhadas durante todo o ciclo de vida. Lembrando que a educação, ela é uma constante, pois se faz presente em todos os lugares.

Assim posto sobre a educação, convém caracterizar o ensino. Delors (2001) atribui o foco do ensino a atividade mental do aluno, visto que o elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto de estudo. Desta forma, Utley (2011) afirma que à medida que o aluno se engaja ativamente em experiências e interações cada vez mais complexas, o aprendiz sintetiza e organiza as informações recebidas para construir uma estrutura pré-existente de conhecimento. Esta passa a utilizar os novos conhecimentos em novas situações, ampliando assim continuamente a base de educação do aluno. Enquanto as novas informações se ligarem ao conhecimento e valores pré-existent do aluno, conforme DeYoung (2015) a aprendizagem ocorrerá.

Para Bastable (2003) este processo de aprendizagem corresponde a mudança de comportamento do indivíduo, ou uma mudança no funcionamento mental ou emocional, sendo atribuída a relações com o meio onde está inserido, assimilando novas informações ao que já é conhecido. Freire (1996) corrobora com estas considerações quando faz menção que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.27)

Bastable (2003) reconhece a interação entre ensino e aprendizagem, destacando que o aprendizado é um processo diferente, individual e separado do ensino. O ensino se refere ao ato intencional de compartilhar uma informação, sendo, por vezes definido, como a facilitação do aprendizado.

Desta forma, ensinar requer um planejamento das atividades que serão desenvolvidas, e estas, que contemplam estratégias e atividades, principalmente de caráter participativo, que visam o envolvimento do aluno e colaboram para o seu desenvolvimento mental, social, crítico e reflexivo.

Ausubel (1976) afirma que o modelo de ensino praticado no início da fase escolar influencia na aprendizagem do aluno, pois o conhecimento das disciplinas é inserido de maneira onde o aluno não desenvolve esquemas que relacionem a didática com o cotidiano. Posteriormente, este aluno encontra dificuldades de construir um modelo de aprendizagem significativa, relacionando o conhecimento com a prática. Por fim, o conteúdo torna-se superficial, memorialístico ou fragmentário, que facilmente será esquecido e dificilmente colocado em prática. E desta forma, volta-se o olhar para o desenvolvimento de habilidades, inserindo a leitura, escrita, planejamento, resolução de problemas e avaliação.

Neste sentido, há um reconhecimento internacional da necessidade de reflexão sobre as atuais estratégias de ensino utilizadas no ensino superior nos cursos da saúde, contudo, esta proposta de pesquisa visa um olhar especial às ferramentas de ensino e formação dos professores da graduação de Enfermagem.

3.4 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A busca pela compreensão dos fatores que auxiliam o processo de aprendizagem do aluno tem sido evidenciada fortemente nos debates atuais. Esta necessidade vem ao encontro de explicações e significados que possam colaborar com o melhor desempenho dos processos de ensino nas instituições de nível técnico e superior.

Para Falcão (1999) a aprendizagem faz parte de um processo, sendo assim, ela não tem um fim, ela começa no nascimento e continua de uma forma ou de outra, durante toda a vida. Ela acontece quando aprendemos a ter atitudes em relação a nós mesmos e com os outros. Isso demonstra que as crianças estão aprendendo, mesmo quando não percebem esta ação.

Conforme considerações de Libâneo (1994), o aprendizado pode ocorrer de duas maneiras, de forma casual ou sistemática. A aprendizagem casual acontece normalmente de maneira espontânea, com a convivência e interação do meio com o ambiente. Já a sistemática se restringe a determinadas habilidades ou conteúdo. Para Falcão (1999) a aprendizagem acontece quando se percebe uma mudança de comportamento. Entretanto, esta mudança não pode ser proveniente de uma mudança comportamental decorrente de maturação, ela deve ser oriunda de treinamentos, repetições, exercícios, práticas e até mesmo observações.

Segundo Bastable (2013) a aprendizagem pode ser definida como uma mudança relativamente duradoura no processamento mental, comportamental e emocional, sendo esta, resultado de uma experiência, podendo ser um processo dinâmico o qual o indivíduo adquire conhecimento, estabelece mudanças de atitude, conquista novas habilidades e modifica seus pensamentos e ações. Essas ações são caracterizadas como um processo ativo de mudança de comportamento, onde o indivíduo interage com o ambiente e incorpora novas experiências e informações relacionando-as com o que já conhecem. Sendo a sociedade, a cultura, os estímulos ao aprendizado, os meios reflexivos e a oportunidade de aplicar a aprendizagem em novas situações como fatores contributivos.

Outras condições que colaboram para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem são os hábitos praticados pelos alunos, diante de dinâmica de autorregulação, fatores cognitivos, motivacionais e a sua personalidade (BASTABLE, 2013).

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p.14.)

A aprendizagem passa a ser evidenciada quando a habilidade, conhecimento e atitude conseguem ser identificadas em determinada ação realizada pelo indivíduo.

No livro “Aprendizes e Mestres”, Pozo (2003) afirma que o processo de aprendizagem pode ser analisado a partir de três componentes básicos:

[...] os resultados da aprendizagem, também chamados conteúdo, que consistiram no que se aprende, ou o que muda como consequência da aprendizagem; os processos da aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças; e as condições de aprendizagem, ou o tipo de prática que ocorre para pôr em marcha esses processos de aprendizagem”. (Pozo, 2003:67-68)

O mesmo autor ainda destaca os quatro principais resultados relacionados à aprendizagem, sendo eles: aprendizagem de fatos e acontecimentos, aprendizagem social, aprendizagem verbal e conceitual e a de procedimentos. A aprendizagem de fatos condiz na internalização de informações e mudanças nas respostas, implica ainda na relação de objetos e pessoas. Pozo (2003) destaca a influência das pessoas, ambiente, e grupos sociais em parte das nossas atitudes e valores, cabendo a esta a aprendizagem social e verbal, visto que envolve a

comunicação e interação. E por último, a aprendizagem de procedimento, relacionada ao desenvolvimento de habilidades técnicas, procedimentos, condutas, sequência de ações que visam sempre mesmo objetivo, sendo capaz de adaptar a técnica conforme a necessidade.

Masetto (2003) defende uma posição semelhante ao considerar a aprendizagem como um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, enquadrando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e atitudes ou valores. Neste contexto, o conhecimento corresponde a percepção crítica, reflexiva e de análise do indivíduo, sua capacidade de inovar, pesquisar, criar, e ressignificar conceitos. O desenvolvimento afetivo-social, diz respeito a autoestima, as relações em grupos, trocas entre aluno e professor, o crescente conhecimento de si mesmo, o espírito de solidariedade e confiança. Esta conduta torna o professor responsável pela construção um ambiente onde os alunos sintam-se livres para o diálogo, para a melhora das relações, trocas e criação de novos círculos de amizade. Esta postura mais dinâmica, ativa, interessada, criativa, estimula o profissional a expor atitudes e valores que terão reflexos na sua atividade prática, ou mesmo, nos ambientes que costuma estar presente.

Segundo Zabala (2010) para que o processo de aprendizagem seja efetivo, não basta que o aluno se encontre frente ao professor e aos conteúdos em uma sala de aula, é necessário que diante destes ele assuma a responsabilidade de atualizar e aperfeiçoar os seus esquemas de conhecimento, comparando-as com o que é novo, com as semelhanças e diferenças, buscando comprovar coerência. Quando esta técnica acontece, ou na medida com que ela acontece, podemos afirmar que está se produzindo a aprendizagem significativa.

Existem ainda outros fatores que devem ser considerados para a efetividade e o sucesso da aprendizagem, como comenta March (2002), a característica da população estudantil, sabendo que as pessoas aprendem de diferentes maneiras, não há um modelo padrão de aprendizagem, a matéria que será compartilhada, cabendo do professor a escolha de uma estratégia que auxilie neste processo, podendo ser por meio de simulação, laboratório, aprendizagem por pares, problematização, a personalidade do professor, cabendo a este guiar o aluno no processo de aprendizagem, as condições físicas e materiais, avaliando a relação espaço, aluno e prática adotada e por fim, os objetivos, pontuando o que será necessário para desenvolver todas as propostas planejadas.

Segundo Becker (1999) existem três modelos pedagógicos que caracterizam as estratégias de ensino e que de certo modo, facilitam para a aprendizagem em sala de aula.

O primeiro deles é a pedagogia diretiva. Esta, é caracterizada pelo conhecimento centrado no professor, apenas ele detém a fonte do saber, enquanto o aluno é apenas receptor, não possui conhecimento prévio, sendo assim, identificado como uma “tábua rasa”. De acordo com este modelo epistemológico, o professor não agrega ensinamentos durante o aprendizado, não existem trocas, o ensinar é uma via de sentido único, sendo ele do docente ao discente, sem questionamentos. O segundo modelo corresponde a pedagogia não diretiva, que coloca o aluno como o centro do saber, o papel do professor diante dele, é apenas facilitar o conhecimento já adquirido pelo aluno durante sua experiência de vida. O professor deve interferir o mínimo possível, ele deve deixar o aluno fazer, e assim ele encontrará o conhecimento. Cabe a este, auxiliar na organização, “recheiar o conteúdo já existente”. Este modelo dito apriorista, enaltece tudo o que é posto primeiro, que vem antes, dessa forma, acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. O terceiro modelo é o da pedagogia relacional. Esta proposta defende a ideia que ambos, professores e alunos, podem construir o conhecimento juntos, realizando trocas de informações, questionamentos, pesquisa, inovação e percepções críticas. O papel do professor é provocar o aluno e mobilizar nele o interesse pela busca do conhecimento e logo, a conquista do aprendizado. Este modelo defende que o aluno pode sempre aprender, e da mesma forma o professor. Com o passar do tempo, as trocas de experiências e o vínculo entre ambos, auxiliam na construção do aprendizado e proporcionam uma evolução nas atitudes e habilidades dos envolvidos.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE; 1996, p.22)

Segundo Fernandes e colaboradores (2003), o aluno necessita aprender a conhecer, a fazer, a conviver e ser, garantindo a integralidade da atenção à saúde com qualidade, eficiência e resolutividade.

O processo de ensino e aprendizagem na saúde, quando estimulado de modo crítico entre professor e aluno, pode favorecer o conhecimento profissional voltado à reflexão sobre a prática em si. Medina (2006) defende ser este um exercício essencial para a execução de uma enfermagem competente, onde a prática reflexiva e não somente a técnica são realmente úteis para solucionar situações instáveis.

Por fim, para que o aluno vivencie o processo de ensino e aprendizagem de forma dinâmica, contemporânea e ativa, é necessário repensar o modelo pedagógico inserido nas universidades, propondo a inserção de um currículo que possibilite o desenvolvimento de competências as quais são determinadas pelas novas DCNs dos cursos de graduação da área da saúde.

4 ENFERMEIRO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO

Este capítulo busca provocar reflexões acerca do enfermeiro professor, diante das práticas de ensino, relacionando o modelo de currículo da sua formação, a necessidade de formação continuada permanente e as estratégias de ensino que envolvidas na prática docente.

3.1 ENFERMEIRO PROFESSOR

O que identifica um professor? No tocante à formação os estudos têm mostrado que:

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou 9...0 seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário (Benedito, 1995, p.131)

De igual forma Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que os profissionais adentram a carreira docente de forma natural devido às suas atividades, por vezes sem questionarem o real significado da docência. [...] *sua passagem para a docência ocorre — naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!* (p. 104).

Quando questionamos um professor de ensino técnico ou superior, qual a sua profissão, normalmente identificamos outras atividades simultâneas à docência, que normalmente demandam e ocupam a maior carga horária do profissional. Esta situação pode estar relacionada a desvalorização profissional docente, onde o termo “professor” se refere principalmente aos profissionais que atuam no ensino primário e secundário. Diferente da profissão exercida nos consultórios, onde o termo “professor universitário” agrega valorização profissional. Outro

fator expressivo, cabível de reflexão, é a condição na qual este profissional se tornou docente, diante de uma formação possivelmente técnica, distante de aspectos pedagógicos e didáticos, que são essenciais a prática docente.

Segundo Benedito (1995, p.131), [...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata (ou) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário.

O ser professor, no contexto atual, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. A formação de enfermeiros professores, vem assumindo discussões e reflexões em virtude da pequena abordagem e conhecimento pedagógico no cargo desempenhado.

O propósito de ensinar é uma atividade frequente ao enfermeiro, diante das práticas de ensino que compartilha e executa com os pacientes e familiares (BASTABLE, 2010).

Ainda que esta prática seja corriqueira, poucos são os enfermeiros que tiveram uma formação pedagógica e com embasamento relativo aos princípios de ensino aprendizagem.

Mesmo os enfermeiros sendo os responsáveis pela disseminação do conhecimento em diversas universidades, a profissão de professor normalmente é secundária, deixando de reconhecer a existência e importância de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência entre os protagonistas dessas ações: alunos, enfermeiros professores, pacientes e comunidade (BATISTA, 2005).

Constatou-se em uma pesquisa realizada com enfermeiros professores, que atribuíram vários motivos para o enfermeiro ingressar na docência, entre eles: em decorrência das suas atividades profissionais, como estratégia para complementar salário, nova oportunidade de trabalho e incentivo para continuar estudando (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008).

Tornar-se professor é uma competência não inata e que necessita ser construída. “Essa construção deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre a prática profissional bem como sobre o contexto histórico, social, político e cultural em que essa prática se processa” (SOBRINHO e RODRIGUES; 2008).

É observado que nas universidades brasileiras, os enfermeiros assumem o cargo de professor e exercem atividades da docência mesmo sem possuírem uma formação pedagógica ou título de licenciatura. A maioria dos enfermeiros possuem a titulação de bacharel em Enfermagem, e assumem cargos na docência do ensino superior ensinando o que sabem fazer. Desta forma, o que lhes garante a função é a comprovação da competência técnico-científica.

Esta situação tem gerado dificuldades em torno do processo de ensino-aprendizagem (PASETTO, 2001).

Conforme Takahasgi et al (2008), a falta de vivência e preparo pedagógico dificultam o processo de ensino aprendizagem, visto que os profissionais não estão familiarizados com as atividades acadêmicas.

Quando o enfermeiro objetiva tornar-se professor, ele precisa buscar uma formação específica para a docência, para reforçar a triangulação ensino, aprendizagem e assistência.

Ao encontro deste entendimento, Andrade e Vieira (2005) reforçam que a dificuldade está relacionada com a formação do enfermeiro professor, pois durante a graduação, obtém-se pouco interesse em aplicar uma assistência sistematizada, enquanto graduando, o interesse fica centrado na obtenção de habilidades técnicas.

Os enfermeiros entrevistados por Freitas (et al 2016) relataram que os saberes pedagógicos foram sendo desenvolvidos a partir da convivência com os alunos em sala de aula, após observações de atividades e retornos dos discentes relacionados às práticas pedagógicas aplicadas durante o semestre. Este resultado propõe uma reflexão quanto a formação dos profissionais da saúde, a educação ainda carece de ações reflexivas no ambiente do Ensino Superior, necessitamos de mais oportunidades de aperfeiçoamento, incentivo e formação na área pedagógica.

Ainda, segundo as observações de Freitas (et al, 2016) o enfermeiro professor necessita elaborar o plano de ensino, propondo ações que visem desenvolver as habilidades, atitudes e competências do aluno. Os objetivos devem constar no plano de aula, preferencialmente compactuando com o aluno sobre as necessidades deste processo ensino aprendizagem, com o propósito de torná-lo mais comprometido com o aprendizado.

Na mesma linha de pensamento, Medina (2005), estabeleceu alguns passos que permitem auxiliar o enfermeiro professor a elaborar um planejamento de ensino. Neste, o profissional necessita refletir sobre os seguintes itens, como: o que o professor poderá aprender e ensinar ao aluno?; neste item o professor precisa estabelecer métodos para aproximar-se do aluno e saber de que forma irá intervir para ajudá-lo; como facilitar sua aprendizagem?, pode-se explorar diversos recursos e ambientes de estudos, criar ambientes alternativos podem motivar o discente; atividades que promovam o processo de ensino aprendizagem, criar, estimular, motivar, encorajar, praticar atividades que reforcem o conteúdo pretendido; como

avaliar? a forma avaliativa compreende alguns formatos que podem ser escolhidos conforme a atividade, podendo ser individual, atividades guiadas presencialmente.

Atualmente, a formação docente vem apontando algumas necessidades, entre elas em ofertar um ensino que estimule a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo. E podemos incluir esta como sendo uma problemática, visto que somos desafiados a aprender diversos conteúdos em bloco, mas não nos ensinam a correlacioná-los.

Segundo Miranda (2010), um dos grandes desafios na experiência profissional do enfermeiro é superar o domínio teórico-prático exigido pelo mercado de trabalho, demonstrando atitudes inovadoras, transformando a realidade, inseridos e valorizados no mercado como profissionais que apresentam habilidade cognitiva (saber) e habilidade operacional (saber fazer), sustentadas pela ética e comprometimento (saber ser), como também, saber conviver.

Chirelli (2002), afirma que o currículo de enfermagem deve abordar, valorizar e articular o ensino, serviço e comunidade no processo ensino aprendizagem estimulando o aluno a refletir sobre as suas ações na realidade onde está inserido, buscando solucionar problemas do cotidiano e utilizando a aprendizagem já obtida como propulsora para formação de uma aprendizagem crítica e reflexiva.

A resolução CNE nº 6 de 20 de setembro de 2012, orienta que até 2020, os profissionais atuantes na educação profissional técnica de nível médio, devem possuir formação inicial em programas de licenciatura e/ou formação continuada para participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica.

Enquanto enfermeiro professor, um dos desafios encontrados até o momento da realização de alguma formação pedagógica é o de transferir a prática docente vivenciada durante a própria formação. Este é um reflexo comum entre os enfermeiros professores e que pode ser visto como um fator determinante da sua prática pedagógica.

Outro aspecto relevante está relacionado a como ensinar o aluno a idealizar uma atenção integral considerando que a sua formação é fragmentada. A formação do aluno de enfermagem ainda mantém a forte preocupação com o desenvolvimento de habilidades e com a realização de procedimentos, demonstrando assim, que a aprendizagem é concebida como aquisição, retenção e reprodução de informação (MOYA, PRADO, 2009).

Assim como Gubert e Prado (2011) afirmam que a instituição de ensino necessita repensar o perfil de profissional que deseja formar para assim definir uma concepção

pedagógica, incluindo estes pressupostos no seu projeto político pedagógico, centrado nos princípios da LDB, desenvolvendo de modo permanente a formação continuada do enfermeiro professor.

A demanda de profissionais críticos e reflexivos, requer uma mudança na atuação do profissional educador. Exige que este, inclua nas práticas o trabalho coletivo e interdisciplinar. Para isto, faz-se necessário um planejamento, projetos e ações que propiciem a construção e integração dos saberes.

É frequente a preocupação dos profissionais enfermeiros em relação ao conhecimento profissional ensinado nos cursos de graduação de Enfermagem e as habilidades e competências que a sua atividade prática exige (MEDINA, 2006). Neste contexto, é onde devemos questionar se a formação atual do enfermeiro, implica apenas na aplicação dos princípios científicos para a solução de problemas do paciente.

Segundo alguns estudos de Medina (2006), os enfermeiros especializados não se distinguem pelo uso de modelos formais de raciocínio, mas pelo uso da compreensão e interpretação de problemas do cotidiano. Enquanto os recém-formados, se apegam às normas e protocolos técnicos, e ao invés de resolverem problemas emergentes, resolvem problemas predefinidos.

Devido a estas críticas e noções sobre as práticas reflexivas que atualmente existem muitas pesquisas acerca da formação dos enfermeiros professores, buscando identificar como desenvolveram-se a formação destes profissionais e de que forma melhoram a reflexão sobre a prática do cuidado. Houve ainda um interesse em aproximar a teoria e a prática de enfermagem, no campo da saúde e da formação de profissionais.

A cada estudo, comprova-se a necessidade de superar a relação hierárquica e linear entre o conhecimento técnico e a prática educacional. Desta forma, durante o estágio, os alunos, além de usarem as regras dos protocolos, poderiam aprender as formas de investigação que os enfermeiros utilizam em situações instáveis e pouco claras na sua prática diária (MEDINA, 2006).

4.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação profissional e o desenvolvimento do professor constituem objeto de análise e estudo a partir do movimento de transformação do ensino no Brasil, e neste aspecto, a formação continuada do professor é apontada com um dos principais fatores que podem proporcionar a melhoria da qualidade do ensino (RODRIGUES; SOBRINHO, 2008). No entanto, a educação vive um período de amplas incertezas e diversas perplexidades. Discursos excessivos, redundantes e que se traduzem em pobreza de práticas.

A presença de diversos textos, artigos, teses, reportagens, repetindo os mesmos conceitos, propostas e dificuldades, relacionadas aos formatos de currículos, ainda tradicionais, provoca cansaço nos professores e pesquisadores que discursam sobre o tema, visto que este ocupa todos os espaços da agenda diária, logo, provoca a dificuldade dos modos de pensar e agir. Novoa e DeJongLambert (2003) afirmam que é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores. Taffarel (1993) comenta que este contexto de formação é comum a todas as áreas de conhecimento, e relaciona essas características geradas no período da produção capitalista.

Segundo Nóvoa (2011) a formação de professor é um espaço de mobilização da experiência, transformando-a em conhecimento profissional. É um processo de escuta e de palavra. Escuta dos outros, de novos conhecimentos e experiências, a relação constante com os outros colegas, também docentes, novos ou experientes. Neste espaço, o professor deve exprimir a sua palavra, mobilizando uma nova experiência e transformação.

Neste contexto, Christóvam (2008), nos faz pensar sobre a importância de um programa formação permanente, para que o professor tenha a oportunidade de pensar e repensar as suas práticas, e, com isso, construir uma fundamentação teórica de qualidade. O percurso docente não se limita a formação inicial. A própria atuação no cotidiano escolar denota constantes mudanças, atualizações e reflexões a respeito das ações docentes. Entretanto, as ações e o cotidiano escolar só se tornam elementos propiciadores de formação continuada se ao professor é reservado um tempo e espaço adequado para reflexões.

O saber docente, construído ao longo da carreira profissional, segundo Gauthier (1998) constitui-se por três eixos. O primeiro corresponde à formação profissional inicial, relativo ao

domínio do conteúdo ou área específica, que será abordado e revertido em conteúdo disciplinar na atuação como professor. Entretanto, vale lembrar que este eixo sozinho não determina uma qualidade docente. O segundo eixo corresponde ao psicopedagógico, aos saberes educativos, que dão embasamento a atuação docente (TARDIF, 2002). O terceiro eixo é o saber empírico, este se constitui de modos de ensino provenientes de experiências passadas enquanto alunos.

A formação dos profissionais da saúde corresponde aos modelos e metodologias tradicionais, fragmentadas e mecanicista, onde o conhecimento tornou-se cada vez mais técnico, conferindo o papel do professor numa posição de centralidade do processo de ensino e aprendizagem (CAPRA, 2003; BEHRENS, 2005).

Entre os inúmeros desafios presentes na mudança do ensino está romper as estruturas e modelos tradicionais ainda presentes na formação dos profissionais da saúde, buscando incluir uma atuação interdisciplinar, formando profissionais da saúde com um olhar integral e voltado a recuperar a dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos (BERBEL, 2011). Nesta concepção, a formação profissional tem o desafio de munir o enfermeiro de conhecimentos para o exercício das habilidades e competências gerais para a educação permanente (CECCIM, 2012). Sendo que:

É necessário um destaque à necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor (Moreira e Candau, 2005, p. 23)

Os docentes em contato com os saberes sobre a educação e pedagogia, conforme Pimenta (2005) podem encontrar instrumentos e recursos que passem a se interrogar e alimentar suas práticas, confrontando-as.

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, p.37, 2002).

No final da década de 1960, houve um movimento dos órgãos de fomento à pesquisa e os planos de cargos e salários incentivaram os professores a buscarem uma titulação (Melo, 2008).

Pode-se destacar o movimento das instituições de ensino, onde significativas mudanças também ocorreram na busca de articular ensino, serviço e movimentos organizados da população, na perspectiva de contribuir para a formação do profissional da saúde, especialmente do enfermeiro.

Torna-se complexo e bastante inviável desenvolver uma educação mais ativa sem a disposição para a pesquisa e a aprendizagem permanente do enfermeiro professor, pois desta forma é possível desafiar o aluno para a atualização constante da sua formação e provocar a busca de um conhecimento inovador e crítico.

Ser professor é ter interesse e curiosidade pelo aprender, é gostar de estudar, de buscar novas teorias, é dar sentido a sua profissão, é estar inquieto diante das atividades, ser pesquisador, querer criar e inovar (PIRES et al, 2014). Considerando que

Um processo de formação de qualquer profissional não está terminado porque já alcançou um diploma para desempenhar uma profissão. Necessita, ao mesmo tempo, capacidade para seguir as mudanças sociais e culturais e capacidade para contribuir, inclusive, para o seu desenvolvimento. Por isso, o aperfeiçoamento profissional do educador é tão necessário e, talvez mais, do que se realiza em qualquer profissão (TRIVIÑOS 2001, P,43).

A formação dos enfermeiros professores é determinante no aprendizado do aluno, pois se enquanto professores não sabemos como aprender, se não possuímos autonomia investigativa, provavelmente não conseguiremos ensinar ou ainda criar espaços de aprendizagem para os alunos.

Desde o ensino básico as disciplinas são organizadas de modo fragmentado, no ensino superior esta prática não é diferente, gerando impedimentos, insegurança e despreparo para uma atuação profissional baseada na interdisciplinaridade.

A adoção de novas estratégias de ensino é estimulada com a formação continuada, esta prática auxilia na construção do conhecimento e auxilia a estabelecer uma conexão entre as disciplinas, o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, propiciando uma aprendizagem significativa (Gubert e Prado, 2011).

Com base em pesquisa documental e empírica em sites de universidades brasileiras, identifica-se que algumas instituições elaboram e planejam durante o ano letivo algumas práticas para incentivar a formação permanente de enfermeiros professores, nestas estratégias contemplam oficinas, reuniões, encontros pedagógicos que objetivam promover a formação

pedagógica dos professores. No entanto, conforme Batista e Batista (2015), ainda que ocorram cenários de formação docente nas universidades e estas são de fundamental importância, estas não se revelam suficientes. Isto, porque ocorre contradições no currículo e na formação inicial do enfermeiro, cabe, desta forma, fomentos e incentivos para práticas docentes inovadoras e que superem o modelo de transmissão de informações.

Além da busca de conhecimento em cursos específicos, outra ferramenta que auxilia no preparo do enfermeiro professor é a troca de experiências em pares, e preparo teórico e instrumental em sala de aula, para que se percebam como sujeitos do processo de ensino aprendizagem, constatando uma atitude reflexiva sobre a prática pedagógica que desenvolvem (Gubert e Prado, 2011). [...] é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.18).

Kurcgant e Meira (2015), relataram a percepção dos docentes de um curso superior de enfermagem em relação a necessidade de formação permanente, como necessidade voltada às práticas pedagógicas, devendo esta ser incorporada conceitualmente no processo de formação, devendo ainda existir grupos de conversas entre docentes ativos e alunos para planejar e organizar situações do cotidiano da saúde, bem como, de questões políticas e sociais. Outro apontamento em relação a formação contínua do enfermeiro professor, é que esta atitude torna o docente mais bem qualificado para as rotinas pedagógicas podendo otimizar as aulas, e logo o envolvimento do aluno.

A formação do professor universitário tem acontecido, de maneira geral, em forma de atualização e/ou capacitação em cursos de educação continuada. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional e assim as universidades organizam cursos e programas de preparação para os seus docentes. A busca pelo conhecimento pedagógico pode também partir de iniciativas individuais em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), contudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 - em seu artigo 66 não se aprofunda neste aspecto, ressalta que o professor do ensino superior será preparado (e não formado) nos programas de mestrado e doutorado (Veiga, 2005).

Finalizando estas reflexões, podemos considerar o quanto são ricos os momentos destinados a formação continuada do professor, principalmente dos enfermeiros professores, em virtude do sistema curricular tradicional e da formação sem estrutura pedagógica. Desta forma, estas formações são estratégias a serem adotadas pelas instituições de ensino técnico e

superior como recurso e propósitos para troca de experiências entre professores, além, de exposição e organização de conteúdos didático pedagógicos, que irão refletir nas ressignificação das práticas em sala de aula, ou lembrar situações e práticas cotidianas. Se a intenção das instituições de ensino é formar profissionais que correspondam às diretrizes curriculares, é indispensável o movimento destas no preparo e no auxílio à formação do professor, visto que, para resultados diferentes, são necessárias práticas e condutas distintas.

4.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: METODOLOGIAS ATIVAS

Analisando o currículo, Pimenta (2005) faz menção as fases da formação dos profissionais no ensino superior, contemplando a relação das estratégias utilizadas durante o processo em sua maior parte caracterizada por blocos distintos e desarticulados.

Houve épocas onde os saberes pedagógicos se destacavam como temas da relação entre professor e aluno, relação motivacional entre ambos e o interesse do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em outro momento a pedagogia, baseada em ciência psicológica, constituiu a psicopedagogia. Por vezes, o foco do ensino estava direcionado ao tecnicismo, depois de algum tempo volta-se os saberes científicos, neste período ganhou força a didática das disciplinas, pois o fundamental era conhecer os saberes científicos.

De acordo com Pereira e Bordenave (1982), escolher a estratégia de ensino que será utilizada para professores com licenciatura, pode ser um processo simples, no entanto, para os docentes que iniciaram suas atividades sem a formação pedagógica, esta escolha pode ser considerada um problema complexo. Ainda conforme os autores, as atividades são veículos usados para criar situações e abordar conteúdos que permitam o aluno a viver as experiências necessárias para sua própria transformação.

Estas atividades são compostas por estratégias ou práticas de ensino que podem ser utilizadas única ou coletivamente com outras técnicas, pelos professores, como ferramentas didáticas no processo de ensino e aprendizagem, visando a autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento. Esta opção de ensino, visa proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno, tornando-o um ser crítico, reflexivo, ativo e participativo (PEREIRA et al; 2018). O professor pode utilizar a metodologia ativa aliada a ferramentas tecnológicas, como:

jogos, redes sociais, pesquisas, vídeos, propondo assim uma aula diversificada e atrativa ao aluno.

Cabe neste momento uma breve explicação dos conceitos relacionados a métodos e estratégias. O docente, como um profissional mediador do conhecimento em sala de aula, busca desenvolver estratégias que findam o processo de ensinar e logo, aprender do aluno. O caminho escolhido pelo professor para alcançar este processo que será findado no discente, segundo Veiga (2006) pode ser denominado método de ensino. Este, é o norte que irá viabilizar o ensino, logo, o processo educativo, o que requer um planejamento prévio. O método necessita de técnicas de ensino, estas, sendo instrumento de emancipação, diálogo e de fortalecimento de competências socioafetivas e cognitivas. Ela atua como componente operacional dos métodos de ensino, corresponde ao modo de fazer, possui caráter instrumental, favorável, lembrando que técnicas são meios, não fins.

Finalmente, tem-se a metodologia de ensino que representa o envolvimento dos métodos e das técnicas de ensino, teoria e prática, conforme Veiga (2006, pág 26)

Metaforicamente, os métodos e as técnicas são bússolas a guiar, teórica e praticamente, o ensino e a aprendizagem. Tal como o seu mostrador, expresso pela agulha, que indica o norte magnético, os métodos e a técnicas de ensino pautam a direção a ser seguida.

O parágrafo anterior faz uma abordagem teórica relacionada a termos e conceitos pedagógicos, presentes no cenário da profissão docente.

Na aprendizagem mecânica (e tradicional), o aluno recebe as informações, o que torna mais difícil estabelecer relação entre o novo e o conhecimento prévio. A utilização de metodologias ativas, estimula o aluno a dar continuidade no processo de ensino aprendizagem, possibilitando relacionar o conteúdo aprendido com o já existente (MITRE et al, 2006).

Não podemos pretender que o aluno possa desenvolver todo este processo de aprendizagem com uma postura passiva de assistir aulas, receber e reproduzir informações, devolvendo-as nos exames aos professores. De acordo com Masetto (2010), visando modificar o contexto de ensino entra em ação as metodologias ativas, entendidas como aquelas que incentivam e dão apoio aos processos de aprender. Ao mesmo tempo, como evidenciaram Lopes, Azeredo e Rodrigues (2012) diante de uma pesquisa com alunos de enfermagem, que para eles, o mais importante é desenvolver a habilidade técnica, estar apto a realizar os procedimentos relacionados à atuação assistencial, no entanto, cabe uma reflexão no sentido

que, saber fazer, não assegura um atendimento de qualidade ao usuário de saúde, logo, o enfermeiro não será um profissional completo. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2011) fazem menção a importância da adoção de práticas pedagógicas objetivando a inclusão de metodologias que estimulem a reflexão e atuação social, bem como, o aprender a aprender do aluno.

O propósito destas metodologias, segundo Berbel (2011) condiz na aplicação de formas de ensino que utilizam experiências reais ou simuladas, visando motivar o aluno a reflexão, colaborando para questionar e relacionar a sua história no contexto, estimular a situação de desafios, ressignificando assim as suas descobertas. Nestas estratégias, o aluno assume um papel ativo no seu conhecimento, assumindo características de uma aprendizagem significativa, rompendo a concepção de ensino bancário.

Sabemos, no entanto, que a relevância dessas metodologias só se evidencia quando relacionadas diretamente ao processo de aprendizagem e seus objetivos. Caso contrário, poderemos trabalhar com técnicas novas, sem apresentar melhorias de aprendizagem (GAETA, MASETTO, 2010). Como objetivos, podemos referenciar os objetivos de aprendizagem, que envolvem o (de conhecimento, de habilidades e competências, afetivo-emocionais e de atitudes ou valores), neste caso, podem ser escolhidas uma ou mais estratégias que alcancem estes fins.

De acordo com Coll (2000), existem dois motivos para estimular o discente ao aprendizado: uma delas está relacionada ao assunto abordado em sala, enquanto o outro, envolve a atitude do docente em envolver os novos elementos aos já existentes em suas habilidades cognitivas. Em consonância com fala de Rubem Alves, almeja-se inserir cada vez mais a utilização de estratégias que visem a interação e estimulem a motivação dos discentes, tornando-os profissionais críticos, habilitados às problemáticas e situações do dia a dia.

Neste contexto, o professor exerce uma importante influência no êxito do processo de ensino aprendizado. É com base nas escolhas de atividades, teorias, estratégias de ensino que o enfermeiro professor pode atingir a atenção e interesse do aluno, ampliando assim as chances de ocorrer o aprendizado (BASTABLE, 2011).

Cabe ao professor a tarefa de estruturar o modelo e planejamento pedagógico, de modo a oportunizar as mudanças de pensamentos e condutas dos alunos. Na prática, este resultado virá com a escolha dos conteúdos, atividades, recursos, e metodologia adotadas. É importante que o professor defina objetos de aprendizagem que desenvolvam os aspectos cognitivos, mas além dele, os atitudinais e de competências (FERRAZ, BELHOT, 2010).

As metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia (MITRE et al, 2008). Ao mesmo tempo que o professor contribui para o enriquecimento do aluno, é necessário que ele compreenda e saiba utilizar as estratégias, observando o momento do aluno, o conteúdo e o contexto que as atividades serão empregadas.

Algumas estratégias de ensino consideradas ativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem são descritas abaixo:

a) *Problem Based Learning (PBL) - Aprendizado Baseada em Problemas (ABP)* O princípio de que os seres humanos aprendem a partir de experiências do cotidiano, conforme Rodrigues e Figueiredo (1996), que por vezes necessitam de soluções rápidas, foi a base do desenvolvimento deste método. Esta estratégia foi introduzida no ensino de Ciências da Saúde na McMaster University, Canadá, em 1969, sob a coordenação de Howard S. Barrows, após, várias outras escolas adotaram o ABP como base da estrutura curricular, de forma plena ou, inicialmente, como um currículo paralelo, ou em parte da matriz curricular. Entre elas, estão: *Maastrich University* (Holanda), *Southern Illinois School of Medicine* (EUA), *Faculté de Medicine - Université de Sherbrooke* (Canadá) e *Harvard Medical School* (EUA) (RODRIGUES, FIGUEIREDO, 1996). Cabe destacar que estas instituições oferecem formação pedagógica específica para os seus professores, assegurando assim que a qualidade de aplicação do método.

O currículo dos cursos que utilizam ABP geralmente é dividido em módulos ou unidades temáticas, que são compostos de várias sessões e integram diversas disciplinas e o conhecimento básico e clínico, não corresponde apenas uma prática que será utilizada durante uma aula, e compreende um estudo amplo e contextualizado durante um semestre, ou ainda todo o currículo do ensino superior. A proposta é baseada em situações problemas elaborados por um conjunto de docentes, com o intuito de estimular processos cognitivos em relação a um determinado assunto, inseridos na matriz curricular, neste propósito, o conteúdo é bem elaborado pelos professores, visando respeitar a evolução e desenvolvimento gradual do aluno.

Os alunos são divididos de 8 a 10 integrantes formando grupos tutoriais, estes, normalmente são trocados conforme avanço do semestre, proporcionando assim, novas convivências. Alguns participantes do grupo assumem papéis estratégicos durante a realização do método, são eles: tutor; é um membro do grupo docente, que participa durante todo um módulo ou semestre, o tutor precisa ser treinado e conhecer de antemão os objetivos de aprendizagem, lembrando que o ele não expõe esses objetivos, essa descoberta faz parte do

processo de aprendizagem do aluno. Suas atribuições, conforme Wood (2003) e Berbel (1998) são: estimular o processo de aprendizagem dos estudantes; o trabalho do grupo e a participação dos estudantes; respeitar a opinião dos estudantes; observar possíveis rivalidades, monopólios, identificar alunos com dificuldades, proporcionar feedback e realizar avaliações, o outro papel corresponde ao estudante coordenador, que deve auxiliar no esclarecimento das discussões durante os encontros do grupo; estudante secretário, responsável pelas anotações decorrentes dos debates, evitando o esquecimento de algum registro durante o estudo e por fim, os demais alunos, que possuem a atribuição de realizar discussões com riqueza de conteúdo para solucionar o problema. Neste método, os alunos ainda necessitam participar de atividades no laboratório, para desenvolvimento da destreza e habilidade técnica, estágios, consultorias com outros profissionais (BORGES et al, 2014).

Neste método são dadas situações problemas, e os alunos precisam encontrar argumentos e soluções para os casos propostos. Os resultados obtidos, podem ser expostos na forma de discussão de caso em grupo ou individualmente. O professor pode acompanhar as dificuldades dos alunos e ainda ter apoio de um tutor para auxiliar no acompanhamento da turma (DEWEY, 1910), este processo é definido em sete passos, conforme a figura 1 abaixo:

Figura 1 Passos de um grupo tutorial

Passos de um grupo tutorial		
Etapa		Conduta
1	Exposição do problema	Consiste na exposição do problema, o qual pode ser simulado ou real, podendo ser apresentado por um aluno, ou com leitura individual. Identificação de termos desconhecidos que ou serão esclarecidos, ou problematizados;
2	Identificação dos problemas propostos	Análise do problema com delimitação dos objetivos da sessão;
3	Formulação de hipóteses ("brainstorming")	Discussões embasadas por conhecimentos prévios, visando esclarecimento das questões problemáticas;
4	Resumo das hipóteses	O grupo elabora uma síntese das análises, estas sendo complexas, baseadas em conceitos elaborados pela equipe. É essencial a participação de todos os alunos neste processo;
5	Formulação dos objetivos de aprendizagem	Elaboração das questões de aprendizagem. Deve refletir as discussões realizadas na etapa anterior.
6	Estudo individual dos objetivos de aprendizagem	De posse das hipóteses e questões de aprendizagem os alunos devem realizar o estudo individual;
7	Rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos	Encontro em grupo onde os alunos irão explicar as suas análises, descrevendo as soluções para os problemas e hipóteses, informando as referências e contextualizando as aplicações.

Fonte: Berbel, 1998

Este método, por ter o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, torna o seu conhecimento significativo, associando assim os pressupostos teóricos que envolvem o desenvolvimento nos quatro pilares do conhecimento. Este método tem se mostrado presente principalmente nos currículos dos cursos de saúde, justamente por estimular o desenvolvimento teórico, social e prático do aluno.

b) Problematização - A metodologia da problematização é, também, uma das manifestações do construtivismo na educação, conforme Berbel (1999) ela tem por meta “o desenvolvimento da consciência crítica (...), e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade” (p. 24). Podemos citar como referência da utilização desta metodologia no ensino superior no Brasil os trabalhos de Maguerez, Bordenave e Pereira, ainda na década de 1980. O arco de Maguerez, conforme contribuições de Bordenave e Pereira (1982) confere

as etapas de observação do problema - modelo simplificado com variáveis-chaves - teorização - hipóteses de solução e por fim, aplicação à realidade. O processo de ensino começa com a exposição do problema aos alunos, em seguida os mesmos buscam uma teorização, com base em entrevistas com especialistas e pesquisas e por fim, haverá a aplicação das hipóteses para o problema identificado, ocorrendo assim uma interação entre objeto de estudo e o aluno. Segundo Paulo Freire (1975), quanto mais o professor estimular os alunos a se perceberem inseridos no mundo, mais desafiados eles se sentirão para responder a novos desafios.

Após contextualizar o ABP e a problematização, cabe, por fim, uma comparação acerca destas propostas, bem observadas por Cyrino e Pereira (2004) visto que elas se diferem quanto à aplicabilidade e utilização no programa curricular das instituições. A problematização é uma proposta que se compromete a conhecer a realidade para transformá-la. Seu maior sentido é provocar o indivíduo na mudança de conceitos, ressignificando suas afirmações e reavaliando situações e provoca a mudança. É, portanto, uma proposta metodológica que se propõe desvendar a realidade para transformá-la. Sua maior contribuição é a mudança de mentalidade, envolvendo todos os participantes do processo educativo, na busca pela ressignificação dos papéis e conceitos, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

A problematização pode ser utilizada como método específico para tratar de um assunto, não requer, neste caso, grandes mudanças curriculares, diferente da aprendizagem baseada em problemas, propõe-se a preparar cognitivamente o aluno para resolver problemas específicos da profissão, e ela passa a configurar toda a estrutura curricular da instituição, sendo necessária a sua utilização em um contexto geral, envolvendo a administração, docentes, gestores. Sua utilização demanda reestruturação de departamentos e disciplinas. O problema é mais abrangente na problematização, enquanto na ABP ela é apresentada pelo tutor. A problematização demanda de uma mudança de postura do professor, que passa a mediar, acompanhar e colaborar no processo de aprendizado crítico do aluno, enquanto na ABP, o professor lança os objetivos e refere-se mais a dar sequência aos objetivos na discussão dos problemas. Ambas as situações o professor abre mão do perfil de detentor do conhecimento (CYRINO, PEREIRA, 2004).

c) *Project Based Learning – Aprendizado Baseado em Projetos (ABP)* - são realizadas atividades de projeto em grupo para análise e solução de casos (DEWEY, 1910). Este método, segundo Moreira (1998) enfatiza uma necessidade básica da educação: ter uma ideia bem clara dos objetivos que se pretende atingir. Esta definição não pode ser definida individualmente,

sendo necessário ajuda coletiva, logo, esta proposta auxilia no envolvimento, diálogo e enfrentamento de conflitos. Esta metodologia também possui característica onde o aluno é sujeito no processo de aprendizagem, pois conforme Pozo (1998) é uma proposta com concepção central e nos princípios de uma tarefa, envolvendo o aluno na investigação de soluções para os problemas e em outros objetivos significativos, permitindo assim ao estudante trabalhar de forma autônoma na construção do seu próprio conhecimento. O método também possui algumas etapas, conforme descritas na figura 2 abaixo:

Figura 2: Aprendizagem Baseada em Projetos

Aprendizagem Baseada em Projetos		
Etapas		Conduta
1	Discussão do projeto	O professor demonstra aos alunos o planejamento dos assuntos que serão trabalhados,
2	Problematização	O professor expõe o problema para que os alunos se sintam motivados na elaboração do projeto
3	Contextualização	Exposição do conteúdo e a localização história da temática
4	Aula expositiva dialogada	Apresentação dos temas que serão abordados na temática
5	Pesquisa individual	Os alunos pesquisam os materiais fora da sala de aula,
6	Discussão crítica	Alunos e professores devem realizar debate crítico a cerca das possibilidades, pensando em um produto final
7	Avaliação da aprendizagem	Continua, com base nas discussões e evolução do projeto

Fonte:Behrens, José (2001)

d) *Flipped Classroom – Sala de Aula Invertida:* Conforme Valente (2014) nesta proposta o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. Ao invés de o professor explicar o conteúdo e o aluno estudar em casa, ele realiza o processo inverso. Assim como os outros métodos, ele possui algumas regras, conforme o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014), são: 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento visando assegurar a compreensão da leitura prévia feita pelo aluno; 2) Os alunos recebem feedback após a realização das atividades presenciais; 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que estas valem notas 4) os materiais utilizados on-line e os ambientes de aprendizagem são estruturados e planejados. Este método incentiva o aluno a construir o seu conhecimento, o professor estimula na argumentação, criando hipóteses, problemas e situações que auxiliem o aluno na busca do aprendizado (BERGMANN & SAMS, 2016). Segundo Knowltonb e Laneyb (2018) a utilização do *flipped classroom* tem o potencial de envolver os estudantes de enfermagem e aprimorar seu pensamento crítico; no entanto, testes e pesquisas adicionais precisam ser realizados para avaliar os efeitos da FC sobre os estudantes de enfermagem.

e) *Simulação:* é composta por diferentes modalidades, incluindo realidade virtual, simuladores humanos de alta fidelidade e pacientes padronizados (Luctkar-Flude et al., 2012) É uma atividade que pretende simular uma situação real do cotidiano de trabalho, podendo ser realizada em sala ou extra-classe, individual ou coletivamente, estimulando a tomada de decisões dos alunos (BAURDILLARD, 1981), permite que as pessoas experimentem a representação de um evento real com o propósito de praticar, aprender, avaliar ou entender estas situações. A simulação tem se utilizado de diversas tecnologias, mas estes não abarcam a simulação, apenas fazem parte dela.

Conforme Afanador (2011) a simulação auxilia não só no desenvolvimento técnico, mas na tomada de decisão do aluno, no senso crítico dele. Conforme Costa (2014) a simulação realística se faz presente em diversas instituições de ensino dos Estados Unidos, Canadá e Europa, locais onde esta estratégia vem se difundindo, no Brasil, esta prática ainda se faz restrita em razão dos altos custos dos simuladores, quando presente, na sua maior parte, pertence a instituições de privadas de ensino.

A simulação possui relação direta com o ensino proposto pelas diretrizes curriculares nacionais, e as propostas das diretrizes de Enfermagem, em formar alunos com perfil técnico e reflexivo, que estejam preparados para lidar com situações práticas e do cotidiano, ainda nos ambientes escolares.

Estas estratégias, quando inseridas nos currículos, podem proporcionar uma aprendizagem significativa, onde conduz o aluno a relacionar o conhecimento prévio com as novas informações obtidas, atribuindo assim, um maior significado ao objeto de estudo.

A prática da educação libertadora é capaz de promover uma nova visão de mundo, com um olhar mais crítico, criativo, responsável e comprometido (FREIRE, 1996). A adoção destas práticas, permite que o professor seja um facilitador do conhecimento e não um detentor dele.

O uso de metodologias ativas ao romper com a estrutura de disciplinas isoladas e a formação fragmentada do aluno cria uma dinâmica diferente de aprendizagem para a qual o professor precisa estar preparado, o que nem sempre ocorre, conforme discutimos em publicação de Gaeta (2007)

No entanto, para que ocorra a inclusão das metodologias ativas como estratégias facilitadoras do processo de ensino aprendizagem, é necessário que haja uma consonância das diretrizes educacionais da instituição incluindo assim mudanças no Projeto Político Pedagógico, na organização curricular e ainda na visão da universidade.

Além dos itens citados, é importante que o professor tenha conhecimento e saiba utilizar estas ferramentas. Como docente, observo que muito tem-se falado sobre metodologias ativas, porém, não se pratica orientações ou grupos de estudos, cursos que capacitem o professor a conhecer e praticar estas estratégias em sala de aula. Na instituição onde leciono, é realizado anualmente uma avaliação institucional, um dos questionamentos levantados é sobre as estratégias de ensino utilizadas durante o ano letivo, todavia, não há explicações sobre o modo de utilização delas. O questionário mostrou-se vago contendo apenas siglas, e muitos professores desconhecem estas ferramentas que poderiam facilitar o processo de ensino aprendizagem na área da saúde, o que reforça ainda mais a necessidade de explorar melhor estes recursos, mas primeiramente de aproximar o professor destes conceitos e da vantagem de incluir alguns desses métodos no seu planejamento pedagógico.

Assim como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, o professor necessita adquirir o conhecimento dos tipos de estratégias, entender de que forma poderá inseri-la no currículo, a fim de tornar mais eficaz o ensino, para posteriormente colocá-la em prática, melhorando suas

habilidades como docente e auxiliando no desenvolvimento atitudinal do eu enfermeiro professor, e posteriormente, do aluno.

Neste formato, o discente torna-se ativo do conhecimento, tornando-se mais curioso e reconhecendo que a realidade é mutável.

As práticas docentes utilizadas, precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos alunos proativos, precisamos adotar recursos que envolvam em atividades cada vez mais complexas, que provoquem seu pensamento crítico, capaz de tomar decisões e avaliar resultados (MORAN,2015).

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas para desenvolver o perfil desejado dos alunos, no entanto, para ser considerada uma boa estratégia de ensino, é necessário que ela apresente uma aprendizagem significativa, favoreça a construção de ideias em grupo, promova a interdisciplinaridade, faça com que o aluno compreenda o significado deste conhecimento na realidade, estimule o estudante na solução de problemas, mobilize a sua criatividade e autonomia, trabalhe e valorize suas emoções e por fim seja preocupado com o ser humano e a comunidade em geral (ROMAN, et al 2017).

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas (ALVES, 2003).

4.3.1 Educação Baseada em Evidências

Segundo Alfa e Beto (2015) a educação baseada em evidências passou a ser falada nas duas últimas décadas, em especial nos Estados Unidos. No Brasil esta discussão iniciou na primeira década deste século, entretanto, ainda se observa a restrição desta prática em grande parte das instituições de ensino, bem como, em setores e órgãos municipais, estaduais e nacionais da educação. Nestes setores, ainda impera decisões baseadas em outros critérios, raramente estes são científicos.

A palavra “evidência” provém do latim, mas é de origem grega: lat. *evidentiā*, (gr. *enárgeia*), e quer dizer, segundo o dicionário Houaiss, visibilidade, clareza, transparência;

hipótese. Evidência, conforme Thomas (2007) é uma informação que sustenta uma afirmação e que deve passar pelo teste da relevância. Um fato só é evidência se ele confirma ou refuta uma afirmação, hipótese ou proposição. E essa evidência só pode ser considerada uma evidência científica se passar pelo teste da relevância, suficiência e veracidade.

Desta forma, o termo “baseado em evidências”, segundo Silva (2014, p.26) implica no uso e na aplicação de pesquisa, com busca e avaliação crítica das evidências disponíveis em pesquisas, implementação das evidências na prática e avaliação dos resultados obtidos. Esta avaliação, conforme Bruniges (2005) pode ser obtida de diversas formas pelo professor e incluem a observação de professores, testes, avaliação de pares e desenho prático e constitui a informação e dados que são utilizados para avaliar o cada vez mais a eficácia de programas e desempenho de sistemas educacionais. Os dados, de acordo com Timmins (2004) são utilizados cada vez mais para comparações nacionais e internacionais de aprendizagem.

Os professores, como aprendizes e profissionais, participam de um processo de mudança efetivo e baseado em evidências. Mas, acabam se envolvendo com a pesquisa, mas não na pesquisa.

Embora se considere que as pesquisas qualitativas são fonte extremamente importante para se refletir sobre as práticas. Entende-se com Hammersley (2007) que não só as pesquisas oferecem acesso a informações fundamentais para reflexão da prática educativa.

As evidências, em uma pesquisa interdisciplinar, se relacionam com um processo que contemple uma análise de nós mesmos como profissionais, nossa história de vida, que inclui uma trajetória de luta, própria de cada indivíduo, em busca de sua identidade profissional e pessoal.

No entanto, outras fontes, como argumentos lógicos, habilidade em ler artigos publicados em revistas científicas, com crédito validado na avaliação de teorias e escolhas de artigos, práticas educativas baseadas em argumentos científicos validados por uma fundamentação teórica sólida e especialmente a experiência profissional de cada um, em cada contexto de sua especificidade e domínio de saber, podem trazer importantes informações. Ramirez (2014) e Hammersley (2004) afirmam que esta prática consiste na utilização de testes academicamente testados, que colaboram com as inovações educacionais.

Em relação ao uso das evidências Seba (2007, p. 99) afirma que precisa ser reconhecido pelo que é: “uma habilidade profissional altamente complexa, sustentada, que envolve uma série de atividades intimamente relacionadas com a pesquisa”. E como descreve Bruniges

(2005), as evidências auxiliam para apoiar efetivamente os alunos na obtenção de resultados educacionais de qualidade, o processo de evidência para informar o ensino e a aprendizagem deve ser explícito e responsável, equitativo, representativo, válido e confiável.

Desta forma, a utilização da educação baseada em evidências pode auxiliar no diálogo e tomada de decisões institucionais, adotando novas posturas metodológicas e cursos de formação, dotados uma visão interdisciplinar de conteúdos, práticas e interações entre alunos, professores, diretoria e comunidade (SILVA, 2014). Cabe destacar a importância da profissão docente na construção de fortes laços com comunidades de pesquisa, a fim de compreender os desenvolvimentos mais atuais sobre aprendizagem e desenvolvimento para melhorar e aguçar seus conhecimentos (BRUNIGES, 2005).

As mudanças na prática educativa, quando baseadas em evidências, permitem aplicação de estratégias que facilitem a inovação e a criatividade em sala de aula, possibilitando a superação das resistências presentes na organização tradicional da escola (RAMIREZ, 2012).

Alguns autores sugerem que já no século XIX Florence Nightingale, teria aplicado conceitos baseados em evidências na reforma assistencial, visto que ela utilizou de métodos estatísticos para mostrar a natureza das infecções hospitalares (NIGHTINGALE, 1969). Outra justificativa para utilização deste método, foi constatada por Cochrane (2010) ao afirmar a constante limitação de recursos e que estes devem ser utilizados no sentido de providenciar, de forma equitativa, os cuidados de saúde que demonstraram a sua efetividade em estudos metodologicamente adequados. No entanto, conforme Sackett et al (1996), é necessário a utilização conscienciosa, criteriosa e explícita da melhor evidência disponível para a tomada de decisão relativa a cada indivíduo. Neste contexto, cabe uma evidência relacionada às metodologias ativas: Fineout-Overholt et al. (2008) relataram que o uso de Aprendizagem Baseada em Equipe (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) melhora a preparação, engajamento, responsabilidade, trabalho em equipe, questionamento, pensamento crítico e resultados de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, ainda que existam algumas pesquisas que evidenciam as práticas ativas, este número ainda é pequeno, conforme afirmam Knowltonb e Laneyb (2018) mais estudos são necessários para avaliar a eficácia do método de sala de aula invertida, para melhorar as habilidades de pensamento crítico e, assim, preparar os estudantes de enfermagem para a transição para o papel de enfermeira (o).

4.3.2 Prática Baseada em Evidências (PBE)

É uma prática que visa melhorar a qualidade dos cuidados e o resultado de saúde, sendo que várias instituições de ensino de enfermagem estão aderindo a esta prática (Melnik et al., 2012), e cada etapa da PBE exige diferentes tipos de competência, incluindo conhecimento, atitude e comportamento.

Conforme informações do Instituto de Medicina (2011), a prática baseada em evidências é uma das principais competências dos profissionais de saúde, na qual 90% de todas as decisões clínicas são baseadas em evidências científicas.

As tendências globais no ensino de enfermagem evidenciaram uma mudança de paradigma dos modelos tradicionais para os modelos baseados em resultados ou competências. Por meio de um questionário de competências, Ruzafa-Martinez et al. (2016) descobriram que o conhecimento da PBE, a auto-eficácia e as habilidades foram significativamente melhorados no grupo de intervenção do que o grupo de controle nos dois meses seguintes à intervenção.

Finalizando estas reflexões, o propósito de identificar quais as estratégias utilizadas pelos enfermeiros professores foi provocar reflexões com outros profissionais educadores a respeito de melhorias no processo de ensino aprendizagem baseado em evidências e experiências que tiveram êxito, independente das práticas que foram utilizadas e do ambiente onde foram aplicadas. Este propósito vem ao encontro da contextualização inicial, que destacou os diferentes focos do ensino e do currículo no início da formação.

Foi perceptível as mudanças nas práticas docentes, sendo que em alguns momentos o foco estava na relação professor aluno, em outros a didática era vista como soberana no sucesso da formação discente, hoje, entretanto, outras reflexões estão presentes, pois se percebe uma preocupação além do saber fazer, ainda que as técnicas sejam importantes na atuação profissional, o saber ser aparece como objetivo principal nas estratégias ativas. Isto provoca uma reflexão sobre o que se faz necessário para que ocorra a formação completa do aluno, desenvolvendo um perfil baseado nos quatro pilares do conhecimento da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Assim, o presente estudo pretende identificar quais metodologias de ensino os profissionais enfermeiros utilizam na sua prática docente.



- Bom dia! Por que apagou o lampião?
- É o regulamento! Bom dia!
- Que regulamento?
- De apagar meu lampião. Boa noite!
- Por que agora o acendeu?

5 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os tipos de estudo, a descrição das etapas da análise temática de Braun e Clarke, o cenário da pesquisa, a população do estudo e a geração dos dados.

5.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo do tipo descritivo exploratório de abordagem qualitativa, utilizando a análise temática de Braun e Clarke para análise de dados.

A pesquisa com abordagem descritiva caracteriza-se pela particularidade e seu nível de realidade que não pode ser quantificado. Segundo Gil (2008) esta abordagem objetiva o estudo de características de um determinado grupo, bem como, levantar informações a respeito de suas opiniões e atitudes. Conforme Triviños (1987), esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar aproximação com o problema, com o propósito de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL,2008). Neste tipo, a coleta de dados poderá acontecer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto, e análise de exemplos que estimulem a compreensão (SELLTIZ et al., 1967, p.63).

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2012) se aplica ao estudo das crenças, valores, atitudes e motivações, reproduzindo emoções, vivências e pensamentos voltados aos seres humanos (MINAYO, 2012). Ela se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. O pesquisador, ao utilizar este método, busca explicar o sentido das coisas, mas não quantificam os resultados em valores ou símbolos, pois os dados analisados não são métricos.

5.2 ANÁLISE TEMÁTICA DE BRAUN E CLARKE

Os conteúdos gerados através das entrevistas individuais foram gravados e após transcritos para serem analisados tal e qual a análise temática de Braun e Clarke (2006) que se caracteriza como um método para identificar, analisar e definir temas de acordo com os dados encontrados nas entrevistas. Os temas foram identificados conforme a relevância deles para a pesquisa, neste caso o conjunto de dados precisou demonstrar uma evidência do tema, para ser considerado uma temática. Esta análise permitiu organizar e descrever minimamente os conjuntos de dados, de modo a tornar mais qualificada a pesquisa.

Este método está dividido em seis etapas, conforme a figura 3:

Figura 3 Análise temática de Braun e Clarke

Análise temática de Braum e Clarke		
FASES	ETAPA	DESCRIÇÃO
Fase 1	Familiarizar-se com seus dados	Consiste em revisar as informações e dados obtidos na pesquisa, neste caso, avaliando as respostas obtidas nas entrevistas. É interessante realizar várias leituras do conteúdo, para identificar ideias semelhantes e possíveis temáticas.
Fase 2	Gerando os códigos iniciais	Com base nas leituras, é possível criar uma lista inicial de ideias, sendo assim, a fase dois consiste na criação de códigos com base nos dados adquiridos.
Fase 3	Busca de temas	A partir da leitura e identificação de possíveis códigos, é necessária uma releitura com o intuito de classificar e tentar agrupar esses códigos em possíveis temas mais abrangentes.
Fase 4	Revisão de temas	Nesta etapa ocorre o refinamento dos temas. Nesta ocasião alguns temas podem ser agrupados e outros excluídos, caso não tenha dados suficientes para a pesquisa. Os temas que forem formados precisam estabelecer um padrão coerente.
Fase 5	Definição e nomeação dos temas	Busca-se identificar a essência dos temas de cada tema. Ao final desta fase é necessário ter claro quais são os temas e o saber qual o significado deles.
Fase 6	Produzir o relatório	Compreende na análise dos temas e redação do relatório. A tarefa da redação em uma análise temática compreende relatar a história complicada de dados a fim de convencer o leitor sobre o resultado da análise.

Fonte: Material elaborado pela autora

Quanto às entrevistas, realizou-se a transcrição fiel (na íntegra) das falas dos sujeitos participantes, associando aos registros realizados pela pesquisadora.

A partir da transcrição fiel das entrevistas, foram utilizados os seis passos da teoria da análise temática para obtenção dos dados finais da pesquisa.

5.2 CENÁRIO

O estudo foi realizado em três estados da região sul do país, compreendendo Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O cenário da pesquisa foi desenhado após participação em um Fórum de Metodologias Ativas promovido por uma instituição de ensino na cidade de Curitiba/RS. Neste evento, por reunir profissionais de diversas regiões, foi possível a participação de professores da capital e São José dos Pinhais. Em Santa Catarina, a escolha por Criciúma se deu devido a formação no ensino superior, e por já conhecer os professores de duas instituições privadas do local, o que facilitou o contato para agendar a entrevista e posterior a isso, a sua realização. E finalmente, o Rio Grande do Sul, com as cidades de Porto Alegre, por apresentar instituições que são referências no ensino, pesquisa e assistência e Lajeado, por ser a realidade que vivencio diariamente no contexto pedagógico.

Nestes locais houve a participação de enfermeiros professores de Instituições de Ensino Técnico e Superior do curso de Enfermagem, sendo que todas instituições possuíam mais de cinco anos de curso autorizado e reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC.

- 1 – CURITIBA (PARANÁ)
- 2 – SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (PARANÁ)
- 3 – CRICIÚMA (SANTA CATARINA)
- 4 – LAJEADO (RIO GRANDE DO SUL)
- 5 – PORTO ALEGRE (RIO GRANDE DO SUL)



Fonte: Material elaborado pela autora

5.3 POPULAÇÃO DO ESTUDO

Participaram deste estudo 17 enfermeiros que atuam como professores de instituições de ensino do curso técnico e superior em Enfermagem no Estado do Paraná (5), Santa Catarina (6) e Rio Grande do Sul (6).

Para a seleção dos enfermeiros professores optou-se pela técnica de “Bola de Neve” (*Snowball*) que permite a definição de amostra por referência, e o número de sujeitos será definido até se chegar a saturação dos dados coletados nas entrevistas. Segundo Bernard (2005), esta técnica é um método de amostragem de rede útil para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas (*Hard-to-find or hard-to-study populations*) ou que não há precisão sobre sua quantidade.

A técnica bola de neve é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais em que lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral, em seguida, solicita-se que as sementes indicadas, indiquem novos participantes com as características desejadas, que, por sua vez, indicam novos participantes e

assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo do estudo ou o ponto de saturação, que ocorre quando os dados da coleta param de produzir novas informações ou fornecem informações redundantes (POLIT; HUNGLER, 1995 e BALDIN; MUNHOZ, 2011). Assim, o número exato de participantes dar-se-á quando for observada a repetição das informações. Considera-se esta como uma amostra não probabilística, tendo em visto que não é possível determinar a quantidade e probabilidade de amostra de seleção dos participantes.

Seguindo a técnica da Bola de Neve, foi solicitado ao último enfermeiro professor entrevistado que indicasse um profissional da mesma atuação, este trabalhador, conforme aceitação, participou do estudo, e após, indicou outro profissional e assim sucessivamente.

O início da pesquisa, aconteceu por contato prévio com profissionais já conhecidos enquanto professores e coordenadores do ensino em enfermagem, o que possibilitou o agendamento e entrevista pessoal. A partir destes, houve então a indicação de outros professores com formação e atuação semelhante no ensino em enfermagem.

Os critérios de inclusão adotados foram: a) tempo mínimo de atuação como docente de três anos; b) enfermeiros professores que aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os princípios éticos, c) disponibilidade para participar da pesquisa respondendo os anexos B e C.

Foram excluídos da pesquisa: a) enfermeiros professores que não aceitaram responder o questionário anexo B, b) profissionais que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os princípios éticos, c) que sinalizaram tempo de experiência na docência inferior a três anos.

5.4 GERAÇÃO DE DADOS

De acordo com cronograma pré-estabelecido, esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFCSPA e posteriormente aprovada, em junho de 2018, sob o nº 88771118.9.0000.5345, em respeito a Resolução 466/2012, considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Realizou-se um mapeamento dos enfermeiros professores da região sul do Brasil, visando identificar quais são os profissionais que realizam esta atividade de ensino no curso técnico ou superior de Enfermagem. Esses dados foram coletados após a realização das entrevistas dos participantes indicados pelo método do “*Snowball*” referido anteriormente.

A primeira etapa do estudo caracterizou-se pela abordagem qualitativa, o processo de amostragem foi não probabilístico, por conveniência. Para tanto, foram identificados alguns enfermeiros professores que possuíam as características viáveis. O contato com os enfermeiros professores ocorreu por meio eletrônico (*e-mail*) e/ou contato telefônico, neste momento o participante foi convidado a participar da pesquisa e foram esclarecidos os propósitos do estudo.

Enfatiza-se, que em todo processo, foi considerado o livre arbítrio do profissional em aceitar ou não, participar do estudo (com base no TCLE).

A partir da confirmação da participação dos enfermeiros professores, a segunda etapa consistiu no agendamento para as entrevistas individuais, gravadas, utilizando-se de um roteiro semiestruturado de apoio (Apêndice B), com perguntas sobre o tema práticas pedagógicas dos enfermeiros professores ao desempenhar atividades de ensino, percepções acerca dessa atividade e informações sobre a formação continuada.

A utilização da técnica por meio da entrevista, justifica-se, conforme Gil (2012) pois pesquisador consegue obter informações contidas na fala dos entrevistados, que por intermédio de um roteiro, convém ao seu interesse. A entrevista permite que o investigador se apresenta frente ao investigado e formule algumas perguntas com o objetivo de obtenção das informações que lhe interessam à investigação, sendo considerada uma forma de interação social.

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIEZ et al., 1967, p.273).

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, com o intuito de facilitar a abordagem do tema e ainda guiar e facilitar as respostas das hipóteses e seus pressupostos na conversa (MINAYO, 2012). O formato do roteiro que utilizado nas entrevistas foi elaborado pela pesquisadora (APÊNDICE B).

A população total de participantes foi definida a partir do momento em que houve a saturação dos dados. Glaser e Strauss (1967) criaram o termo saturação para se referirem a um

momento no trabalho de campo em que a coleta de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objeto estudado ou ainda, que já encontrou os dados os quais havia objetivado.

Segundo Minayo (2017), neste tipo de amostragem, o pesquisador encerra a entrada dos indivíduos no grupo a partir do momento que as novas informações passam a ser repetitivas, não acrescentando novos dados de conteúdo.

Esta pesquisa alcançou a saturação dos dados, após realização de dezessete entrevistas com enfermeiros professores. Visto que esta conclusão aconteceu mediante observação e relação entre as respostas obtidas nas entrevistas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

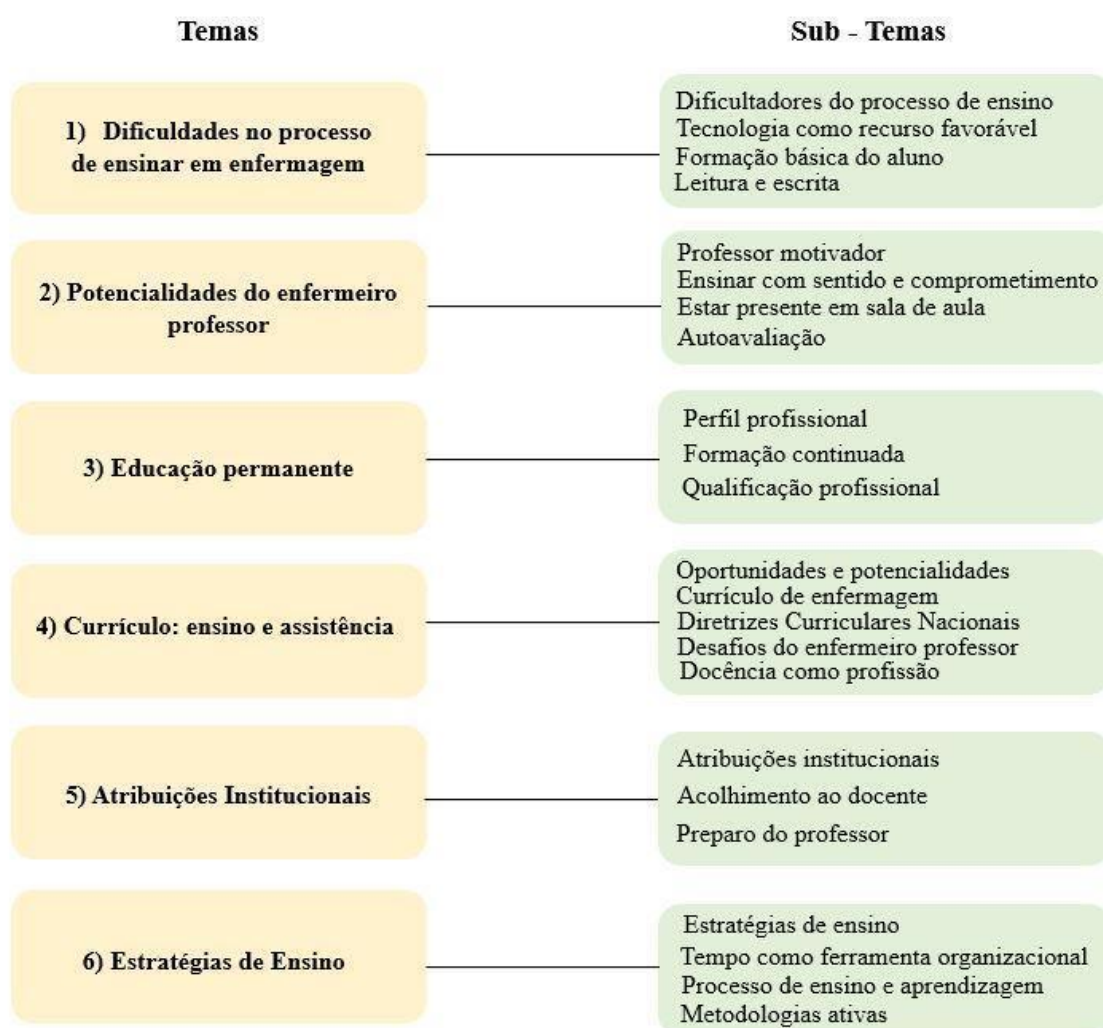
A partir dos materiais identificados na coleta e geração dos dados obtidos na entrevista semiestruturada com os enfermeiros professores, ocorreu a análise criteriosa e a organização dos discursos segundo a Análise Temática de Braun e Clarke, após a classificação dos temas e subtemas. Com base nas leituras as entrevistas geraram cinquenta e dois (52) códigos iniciais. No terceiro momento foi realizada uma releitura buscando agrupar esses códigos em possíveis temas mais abrangentes, nesta fase, foram gerados 44 códigos. A quarta etapa consistiu no refinamento dos temas, sendo que alguns temas foram agrupados devido à semelhança, totalizando assim 23 códigos que compuseram cinco (5) temas, concluindo assim a quinta fase da análise, são eles: (1) Dificuldades no processo de ensinar em enfermagem, (2) Potencialidades do enfermeiro professor, (3) Educação Permanente, (4) Currículo ensino e assistência, (5) Atribuições Institucionais e (6) Estratégias de Ensino.

A análise e discussão dos resultados foi desenvolvida mediante percepção dos professores que participaram da pesquisa e da observação da pesquisadora acerca dos limites e dificuldades do ser enfermeiro professor e dos processos de ensino e aprendizagem em cursos de enfermagem no ensino técnico e superior. Os temas são produto da percepção dos professores relacionados à formação profissional, as estratégias de ensino mais utilizadas em sala de aula, bem como, as dificuldades e potencialidades encontradas por estes profissionais enquanto enfermeiros professores.

A seguir são apresentados os dados e temas gerados através das entrevistas e análises. Para identificar os excertos das falas foram utilizados codinomes que correspondem as personagens do livro do Pequeno Príncipe.

Codificação	Organização da Codificação	Definição dos temas
Escolha entre assistência ou docência Busca por conhecimento Conhecer práticas pedagógicas Medo de errar Replicar os modelos de ensino Ensinar sem conhecimento Experiência como pré requisito Docência como oportunidade Licenciatura x Bacharelado Manejo de conflitos Suporte institucional Alunos exigentes Bom relacionamento como diferencial Processo seletivo de docente simplificado Indicação Acompanhamento docente e discente Modelo de ensino tradicional Aluno inserido no contexto / Problematização Falar com propriedade e conhecimento Novas formas de avaliação	Resistência a novos métodos de ensino Vínculo ao ensino tradicional Diferenças de idades Cansaço Ensino a distância Tecnologias em sala de aula Aluno desmotivado Dificuldade de leitura e escrita	1) Dificuldades no processo de ensinar em enfermagem
Ensino tradicional Qualificação profissional Desenvolver habilidades e competências Gostar de ensinar Enfermagem como bico Gestão do ensino Tecnologia como concorrente Acreditar na educação Educação como cerne profissional Flexibilidade / Sensibilidade Acolhimento ao docente Autonomia do professor Falta de interesse dos alunos Tornar o aluno autônomo e crítico Diretrizes Curriculares Nacionais Resistência a modelos pedagógicos inovadores Mudança de conceitos pedagógicos Plano de ensino compartilhado Estratégias de ensino Formação básica do aluno prejudicada Dificuldade de concentração Desenvolver ensino e pesquisa	Gostar de ensinar e aprender Empatia Ensinar com sentido Visão sistemática Comprometimento docente Motivação Acreditar na mudança Sensibilidade Autoavaliação docente	2) Potencialidades do enfermeiro professor
Empatia Incentivar o aluno Plano de ensino e cronograma Aulas pré prontas Organização de conteúdos e avaliações Dificuldade de nivelar o ensino Dificuldades de expressão, linguagem e escrita Ensinar com sentido Como mensurar o aprendizado	Qualificação profissional Formação continuada Busca por conhecimento Perfil profissional Atualização constante	3) Educação permanente
	Docência como bico Carreira docente Carreira assistencial Coragem Inexperiência docente Experiência Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino tradicional	4) Currículo: ensino e assistência
	Incentivo institucional Acolhimento ao docente Aumentar vínculo entre docentes Moldar o professor Desenvolver habilidades e competências Pouco incentivo institucional	5) Atribuições Institucionais
	Trabalho em equipe Metodologias ativas Problematização Técnicas de ensino Teorias de aprendizagem Tempo como obstáculo Dificuldade de montar um plano de ensino Planejamento conforme a turma	6) Estratégias de Ensino

Fonte: Material elaborado pela autora.



Fonte: Material desenvolvido pela autora.

Para identificar os excertos das falas foram utilizados codinomes (conforme tabela de 1 a 16) que correspondem as personagens do livro do Pequeno Príncipe.

Tabela 1 Codinomes participantes da pesquisa

Nº	Codinomes	Cargo
1	Chapéu	Enfermeiro professor(a)
2	Ovelha	Enfermeiro professor(a) / Coordenador
3	Serpente	Enfermeiro professor(a)
4	Sol	Enfermeiro professor(a)
5	Flor	Enfermeiro professor(a)
6	Árvore	Enfermeiro professor(a)
7	Trigo	Enfermeiro professor(a)
8	Rei	Enfermeiro professor(a)
9	Lampião	Enfermeiro professor(a)
10	Carneiro	Enfermeiro professor(a) / Coordenador
11	Asteróide	Enfermeiro professor(a)
12	Rosa	Enfermeiro professor(a)
13	Elefante	Enfermeiro professor(a)
14	Raposa	Enfermeiro professor(a)
15	Estrela	Enfermeiro professor(a) / Coordenador
16	Caixa	Enfermeiro professor(a)

Fonte: Material elaborado pela autora

6.1 PERFIL PROFISSIONGRÁFICO DOS PARTICIPANTES

Caracterizar o perfil do profissional entrevistado se torna relevante por compreender que os aspectos investigados e apresentados podem intervir nos processos de trabalho dos docentes.

Para fins comparativos serão utilizados neste capítulo, dados de uma pesquisa realizada pela Fiocruz, por iniciativa do COFEN (2013), o mais amplo levantamento sobre uma profissão já realizado na América Latina, que apresenta um diagnóstico preciso e detalhado da situação dos enfermeiros em atuação no Brasil. O resultado, detalhado também por Estado, permite uma compreensão mais precisa das realidades locais e será utilizada principalmente para mostrar a

realidade da região sul do país. Ainda que os dados informados correspondem ao ano de 2013, e possivelmente apresentem valores diferentes da atualidade, é relevante mostrar os resultados, visto que muitos deles foram semelhantes aos resultados da presente pesquisa.

De acordo com a amostra obtida, o sexo feminino tem predomínio na docência do ensino em enfermagem, sendo que, dos dezessete entrevistados, apenas um profissional é do sexo masculino. Proporção semelhante aparece na pesquisa do COFEN, onde a representatividade feminina corresponde a 86,2%, enquanto a masculina 13,4%. Esta ascendência tem origem ainda na antiguidade, conforme Paixão (1979), a figura matriarcal foi considerada a primeira enfermeira da família na antiguidade, onde era responsável por transmitir os saberes acerca do cuidar para as gerações femininas seguintes e os conhecimentos a respeito da enfermagem estavam diretamente ligados a assuntos médicos, religiosos e sociais. O ato de educar é referido como atividade de entrega e doação. Esse discurso vincula a docência à maternidade, que remete à feminilidade da profissão (ROSA, 2011), a profissão de enfermagem está ligada ao cuidado. Outro estudo evidencia o sexo feminino próximo às profissões ligadas ao cuidado com predomínio de relações interpessoais (ALVES, 2016).

No final do século XIX, por grande influência de Florence ocorreu a feminização da profissão e foi instituída a divisão de gênero nas práticas de enfermagem. Características, como carinho e sensibilidade, foram classificadas como sendo específicas das mulheres, enquanto para os homens a força e a racionalidade foram relacionadas como características principais, tipificando e diferenciando alguns tipos de cuidados de acordo com os sexos (FERREIRA, FIGUEIREDO E ARRUDA, 2002).

Lembrando que os resultados apresentados correspondem as respostas obtidas por dezesseis professores, visto que uma professora foi excluída por não atender os critérios de inclusão para participação na pesquisa. Cabe destacar também, que destes dezesseis professores, três deles, além da atuação em sala de aula, possuem o cargo de coordenadores do curso superior de enfermagem, sendo que para estes, os três estados possuem representantes. As percepções destes profissionais serão destacadas nos temas a seguir, e serão identificadas, além do codinome, com um asterisco (*), buscando provocar reflexões ao leitor diante da visão sistemática e significativa destes profissionais.

Em relação à faixa etária a maioria dos professores possui idade entre 36 e 40 anos, e quatro deles possui idade superior a 46 anos. Conforme dados do COFEN, 14% dos profissionais apresenta idade entre 36 e 40 anos. Cabe destacar que o número total de

enfermeiros no Brasil em 2013 era de 414.712, destes, a região sul, com 12,7%, representava a terceira posição em números destes profissionais, o que é um número relativamente importante considerando o tamanho do território dos estados da região sul do país.

A Tabela 2 apresenta o perfil profissiográfico dos enfermeiros professores, participantes desta pesquisa, relacionados a titulação, tempo de atuação e carga horária.

Tabela 2 Perfil profissiográfico dos enfermeiros professores

Características	Professores	
	n	%
Faixa etária		
31-35 anos	3	18,75
36-40 anos	8	50
41 a 45 anos	1	6,25
Acima de 46 anos	4	25
Sexo		
Feminino	15	93,75
Masculino	1	6,25
Preparação acadêmica		
Especialização	5	29,4
Mestrado	7	41,2
Doutorado	5	29,4
Tempo de Docência (anos)		
De três a sete	3	17,6
De oito a doze	6	35,3
Mais que 13 anos	7	41,2
Carga horária		
Parcial (20 horas)	1	5,9
Integral (40 horas)	9	52,9
Horista	7	41,2

Fonte: Material desenvolvido pela autora

Conforme a tabela, observa-se que os docentes não limitaram a sua formação com apenas a graduação em Enfermagem, todos os entrevistados continuaram a buscar o

conhecimento através de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (especializações, mestrado e doutorado), sendo que alguns possuem alguma ou várias especializações em áreas distintas de saúde. Neste contexto a titulação predominante foi o mestrado com sete professores, e cinco com doutorado. Determinamos para esta tabela a maior titulação concluída, sendo que vários professores continuam a sua formação em outros níveis de pós-graduação.

Em relação à carga horária, o número de professores que atuam em tempo integral desperta atenção, diante de uma realidade pouco presente nas estatísticas. A prática docente pelo enfermeiro, anteriormente, era vista, inclusive por ele, como um apêndice financeiro, que não demandava tempo de preparação de conteúdo, organização e planejamento de aula, e embasamento científico para compartilhar o conhecimento. Esta atividade era atribuída em turnos opostos à assistência. No entanto, segundo dados do COFEN a docência aparece na quinta posição de atuação da enfermagem, sendo que as posições anteriores são ocupadas por atividades assistenciais, e os docentes atuam 38,9% em regime horista e 46% em regime celetista, indo ao encontro dos resultados apresentados na tabela 2.

Sendo que estes profissionais que atualmente exercem apenas a atuação docente, possuem no seu currículo experiências assistências que reforçam as práticas teóricas e técnicas em sala de aula.

6.2 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINAR EM ENFERMAGEM

Um dos objetivos específicos desta pesquisa era identificar os desafios encontrados pelo professor diante da prática docente, neste propósito os participantes foram questionados sobre as dificuldades encontradas em sala de aula envolvendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Desta forma, para Trigo, [...] *às vezes o aluno está lá, mas nem ele sabe por que ele ta lá.*

Pimenta e Anastasiou (2004) contextualizam que muitos alunos iniciam suas experiências no ensino superior com idade entre 17 ou 18 anos, sem que tenham tido oportunidades de escolher uma formação profissional de forma amadurecida. Em relação ao interesse e busca por “notas” as autoras constataam relação direta com as práticas institucionais, onde o aluno é visto como “cliente”, que está pagando por um produto, sendo atribuição do

professor tornar este produto atraente, onde o que importa é a emissão do certificado, e não, a qualidade da aprendizagem.

Os professores do ensino técnico e superior de enfermagem foram questionados sobre os desafios e dificuldades nos processos de ensinar na sala de aula, neste sentido Chapéu afirmou que [...] *o contexto é muito variado, tem alunos de 18 anos e de 50 e 60 anos, então tu tem um grupo variado e um nível de entendimento mais rápido e outro grupo mais lento*. Pimenta e Anastasiou (2014) comentam sobre a heterogeneidade presente nas classes, a diversidade da maturidade dos alunos e o aluno trabalhador, admitindo ser um contexto difícil, frente a tantas diferenças. Na mesma direção Árvore mencionou que [...] *o maior desafio é ter um resultado esperado dentro dessas diferenças*. Houve ainda uma terceira fala que fortaleceu esta percepção dizendo [...] *então a gente trabalha com um público bem variado, tem pessoas experientes, maduras que estão ali para aprender, porém alguns que tem dificuldade, e tem aquele aluno que é da geração da tecnologia, que tá no celular, que é impaciente (Jibóia)*. Pimenta e Anastasiou (2014) concluem esta análise com a importância da diversidade em sala de aula, a riqueza das trocas e conhecimentos presentes no mesmo ambiente, ainda que exista a percepção de dificuldade do professor, esta é uma oportunidade para lidar com o diverso e reforçar o seu papel enquanto mediador do conhecimento em sala de aula.

Essas afirmações fortalecem a presença do professor em sala de aula, bem como a necessidade do olhar estratégico para ensinar este público diferenciado. Continuando o depoimento de Jiboia, ela finalizou sua reflexão dizendo que [...] *a gente tem que trabalhar com esses dois contextos né, aquele aluno que é mais maduro, que tá ali focado, e aquele aluno que nem sabe o que ele quer*. Somado a estas duas opiniões, Trigo mencionou que [...] *então você tenta ensinar todo mundo na mesma maneira, mas uns aprendem, outros não*". Deste modo, se observou dois públicos distintos e que demandam articulação constante, pois o papel do professor inclui despertar o interesse do público que se apresenta ausente e no mesmo instante, torna-se essencial manter a motivação do aluno interessado. Neste aspecto, Masseto (2010) atribui ao professor a função de elaborar as atividades, estudos, estratégias avaliativas, interação com os alunos e trabalhos em equipes que contribuam para um espaço dinâmico e motivador para o aluno desenvolver a sua aprendizagem, no entanto, cabe ao aluno, manter-se com uma atitude ativa de participação, de questionamentos, trocas, debates, ou seja, de ser alguém atuante em tempo integral para que realmente favoreça a sua aprendizagem.

Outro dificultador do processo de ensino é o desinteresse dos alunos, como foi verificado na fala de Rei: [...] *o desinteresse dos alunos é um desafio, eu digo que às vezes os professores precisam fazer malabares em sala de aula pra eles prestarem atenção.* A mesma percepção apareceu na fala de Trigo: [...] *a outra é que a falta de interesse do aluno, que eu vejo no processo de ensino aprendizagem.* E apoiada a fala de Àrvore: [...] *são turmas bastante heterogêneas, no curso técnico ainda mais, tem déficits de base. Mas fazendo uma média acho que os alunos não são tão interessados quanto deveriam.* Estes excertos são semelhantes a outros estudos realizados por Bordenave e Pereira (2004) que identificar alguns aspectos determinantes do ensino, após a realização de um diálogo com cerca de 500 professores universitários em cursos de metodologia do ensino superior. Cabe ressaltar que estes profissionais eram de diferentes instituições de ensino, no entanto, certos problemas era comuns a todos. Em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, foram identificadas as seguintes características: [...] irresponsáveis e imaturos, [...] turmas bastante heterogêneas; sem o hábito de estudar ou pensar por sua conta, valorizam excessivamente as *notas e diploma* e muito menos o aprender (BORDENAVE; PEREIRA 2004, p.18), que também aparecem na pesquisa realizada por Pimenta e Anastasiou (2002) com 140 professores de uma instituição de ensino superior que congrega seis cursos, predominantemente noturnos, a descrição dos problemas observados pelos docentes em relação aos alunos se aproxima dos relatos já comentados pelos professores entrevistados. Na pesquisa das autoras, os itens que tiveram ênfase foram a falta de interesse e motivação com a própria aprendizagem; falta de disciplina, hábitos de estudo insuficientes; dificuldades na interpretação, redação e leitura.

Neste propósito, também foram encontrados trechos que compartilham os mesmos limitadores, principalmente relacionados a dificuldade de leitura e interpretação de textos, como aparece na fala de Rei [...], *mas hoje, o que mais dificulta o processo de ensino aprendizagem do meu aluno, é ele ler e interpretar. Então ele não lê, ele não lê porque ele escreve errado no celular, porque ao invés de hoje ele escrever a mensagem, ele prefere mandar um áudio, e apresentou-se semelhante na observação de Lampião [...] essa questão da educação básica, média, não saber interpretar um texto, a gente estimula pra ler, exercitar, se não exercitar não vai pra frente, o aluno quer se dobrar, quer ganhar tudo mastigado.*

Esta relação compromete o desenvolvimento do aluno na sua formação em sala de aula e posteriormente limita as interações de escrita no ambiente de trabalho. Becker (1993) apresenta no livro “A Epistemologia do Professor” trechos que descrevem a percepção de

alguns professores diante de situações inerentes ao contexto do ensino, nos mais variados níveis, citando justamente a dificuldade de leitura e interpretação, corroborando com os dados apresentados anteriormente, “Então, é comum eles não terem esse hábito da leitura (BECKER, 1993, p.134), em seguida outra professora que comentou “Não saber ler e não saber escrever. Isso é realmente um fato. Um último depoimento afirma que “Eles não sabem ler, é uma coisa muito séria. Mas esse é o nível da graduação (BECKER, 1993, p.134). As falas seguintes demonstram que além da leitura ou alunos possuem dificuldade de escrita, que é muito difícil eles elaborarem um parágrafo corresponde às suas percepções, logo, aparece também a dificuldade de transposição de conhecimento do texto para o nível gráfico, ou seja, ou aluno apresenta dificuldades de apresentar, expressar e relacionar o conhecimento.

Um fator colaborativo identificado pelos docentes como justificativa para o desinteresse dos alunos, é o cansaço. Os entrevistados atuam em instituições privadas, logo, os alunos necessitam trabalhar durante o dia e sobra o período noturno para estar em sala de aula, como foi verificado no comentário de Carneiro [...] *ele trabalhou o dia inteiro, às vezes das 7h às 19h e ele vem pra cá, cansado, e se ele tiver que levar pra casa e estudar é mais difícil*, percepção também identificado na fala de Flor [...] *essa questão do cansaço que é observada neles dificulta bastante, as vezes eu vejo que eles querem estar ali, mas eles não conseguem em virtude do cansaço*. Em virtude do cansaço presente em ambas situações, por vezes o profissional docente necessita mudar o plano de aula, conforme relatou o mesmo professor [...] *aí muitas vezes a gente tem que transformar essa aula que a gente tinha programado teórica, numa aula prática, para tentar trazer eles, para tentar espantar o cansaço (Flor)*. Na visão de Lampião [...] *outros professores entendem que tem que facilitar pro aluno porque eles trabalham o dia inteiro, só que eu entendo que aí você deixa o aluno meio manco, eu quero, que eles sejam críticos, reflexivos, que eles pensem por si só*.

Estas situações, na visão de Asteróide poderiam apresentar um enredo diferente caso [...] *o Brasil tivesse condições melhores que eles pudessem vir só pra estudar, eles viriam descansados, preparados, com o texto lido, com a atividade realizada, o problema é que não fazem nada disso*.

Este tema foi abordado por Masetto (2010), quando articula que tem se ouvido muito o cansaço e a rotina de trabalho dos alunos como dificultadores do processo de aprendizagem, no entanto, ele problematiza com a seguinte questão: como o aluno poderá aprender sem realizar leituras, estágios, atividades práticas em laboratórios sem discussão e análise. Após esta

questão, surge outra relacionada a como fazer os alunos encontrarem e dedicarem um tempo para estudar fora da sala de aula? Segundo ele, cabe ao professor planejar atividades que insiram o aluno desde o planejamento prévia da aula, solicitando a leitura e resumo do texto, por exemplo. Esta é uma forma do aluno se familiarizar com o conteúdo que será abordado naquele encontro. Isso demonstra a necessidade de mudança do perfil do professor.

Assim como o perfil docente tem apresentado modificações, a representação do aluno acompanha essas transformações. A inserção dos recursos tecnológicos colaborou para as transformações em sala de aula, no propósito que possui diversos recursos que poderiam ser utilizados a favor da aprendizagem, conforme trecho citado por Jiboia [...] *o maior desafio que eu acho hoje é a tecnologia, então nós teríamos que achar uma estratégia de utilizar essa tecnologia a nosso favor*, no entanto, por vezes, por imaturidade dos alunos, utilizam o celular em contextos não apropriados a assunto da sala de aula, tornando-se um meio de fuga de ideias e construção do conhecimento. Segundo o depoimento de Elefante [...] *hoje eles sentam 40 minutos no máximo, e estão sempre com o celular na mão, e estão sempre agitados, e tem dificuldade de concentração e conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo*. Isso foi relatado pelo docente Ovelha* [...] *a presença das tecnologias que auxiliam e atrapalham alguns alunos, que ficam no celular, que dispersam*. O tema é relevante e preocupante quando observamos que esta dificuldade apareceu em um terceiro comentário, [...] *o aluno de hoje é muito ligado a internet, muito ligado ao celular, ele fica um pouco em ti depois ele dispersa* (Jiboia). Essa realidade tem se mostrado presente em outros estudos e na visão de Masetto (2018) quando afirma que antes o conhecimento compartilhado nas instituições de ensino era encontrado em bibliotecas e nas aulas magistrais. Atualmente, ainda que existam recursos em bibliotecas e nas academias, este mesmo conhecimento tornou-se acessível mediante um toque na tela do celular. O conhecimento se produz em diversas áreas, lugares, graças também à utilização dos computadores. Cabe, ao professor e ao aluno combinar momentos de utilização destas ferramentas, que venham a colaborar para o estudo, e não o contrário.

Identificou-se que a sala de aula divide espaço com os anseios dos estudantes sobre não conseguirem estudar o conteúdo, devido a trabalho, dentre outros motivos. Desta forma, Nogueira (2017) fundamenta que as redes sociais devem ser utilizadas em sala de aula como uma ferramenta incentivadora da problematização do conteúdo. Oferecendo ao estudante um espaço de construção e troca do conhecimento, oportunizando sua utilização.

Esta interação constante com os recursos tecnológicos reflete diretamente na construção do perfil profissional do indivíduo, pois segundo alguns relatos, observou-se dificuldade de comunicação interpessoal, conforme observados nos trechos de Raposa [...] *eu sinto que eles possuem dificuldade de se expressar, tanto em público de fazer atividades coletivas, quanto individualmente na própria escrita assim*. Seguindo a mesma linha de pensamento, Carneiro [...] *eu noto que parece que eles estão com preguiça de pensar, as pessoas não sabem mais escrever, tudo é teclado, tudo toca*. Além da comunicação, o desenvolvimento crítico e reflexivo também são prejudicados, de acordo com o depoimento de Ovelha* [...] *então a gente está tentando mudar, ser um aluno mais autônomo, mais crítico, que não espera do seu professor, estamos trabalhando nisso, mais fortemente do ano passado pra cá, porque eles querem só receber tudo pronto do professor*. Relatando a conduta do aluno também é agente influenciador das práticas em sala de aula, conforme continua Ovelha* [...] *mas tem aluno que quer professor que entregue tudo, ele quer chegar, sentar e escutar o professor escutando não fazer nada*. E concluído pelo comentário de Lampião[...] *essa questão da educação básica, média, não saber interpretar um texto, a gente estimula pra ler, exercitar, se não exercitar não vai pra frente, o aluno quer se dobrar, quer ganhar tudo mastigado*. É pertinente incluir o meio social como fator contributivo das dificuldades apresentadas pelos alunos, visto que este, está inserido em um meio que infere sobre suas ações e decisões (BECKER, 1993).

Conforme descreve Masetto (2010) a aula é o espaço que permite a troca de informações entre professor e aluno, é neste momento que o aluno deve questionar, ler, debater, resolver problemas, ouvir o professor (mas não exclusivamente), comparar ideias, autores, teorias. E diante dos comentários anteriores, dificilmente este aluno irá aprender apenas ouvindo ou copiando uma apresentação de Power Point. O processo de ensino e aprendizagem acontece mediante interação dos aprendizes e participação ativa nas atividades, afinal, a aula é o tempo e espaço do professor e do aluno, durante este período, ambos precisam atuar, para que o principal objetivo da aula, que é a aprendizagem, aconteça, e conforme Medina et al (2015) o estudante precisa sair da posição de receptor do conhecimento para assumir o lugar de protagonista de seu processo de aprendizagem.

Concluindo os desafios evidenciados, incluiu-se a leitura (ou falta dela). Com base em experiências em sala de aula, é perceptível a dificuldade de leitura e principalmente de compreensão e interpretação de textos, nos mais variados assuntos. A fala de Rei se fez pertinente ao afirmar que [...] *a caneta e o papel, mesmo que a gente trabalhe com mídias*

digitais, isso nunca vai poder substituir o ler a frase, interpretar a frase. Independente do lugar que a frase está escrita. E esta afirmação se tornou ainda mais reflexiva quando continuou o pensamento lembrando que [...] quando você vai nos congressos de ensino aprendizagem, quem ganha os projetos maiores? Fórum de leitura (Rei).

Para finalizar este tema, cabe incluir um trecho importante digno de reflexão, onde o professor Estrela* atribuiu [...] *a organização de tempo, o engajamento, a dedicação dos estudantes, como dificultadores no ensino*. No entanto, Estrela mencionou os docentes como participantes e peças fundamentais no resgate deste aluno, [...] *os professores também precisam estar atentos, nós somos seres em constante transformação, nós também aprendemos o tempo todo, que pode ser que naquele momento o aluno não aprendeu, mas ele precisa de mais estímulos para depois ele aprender*. Esta fala fomentou uma das atribuições do docente, de estimular a inclusão em sala de aula, [...] *então evitando rótulos, evitando pré concepções, e sempre acreditando que todos são capazes de progredir, alguns com mais estímulo, outros com menos né, para que seja uma prática é inclusiva, e não de rotulagem, o que é péssimo e antiético eu diria (Estrela)**.

Em relação ao engajamento e a dedicação dos alunos, segundo Masetto (2010), enquanto o aluno não perceber e sentir a necessidade de aprender o que se propõe a ele, a carência daquela disciplina para a sua formação, dificilmente se lançará a sua busca. A partir do momento, que o aluno identifica a necessidade e importância da disciplina para a sua formação, o aluno propende a se motivar para tal empreendimento.

6.3 POTENCIALIDADES DO ENFERMEIRO PROFESSOR

A profissão de enfermeiro professor, conforme achados da pesquisa, possui diversas potencialidades, conforme reconhecimento destes, envolvendo desde a contribuição na formação e construção de uma aprendizagem significativa do aluno, como o autodesenvolvimento.

Os participantes da pesquisa destacaram algumas atribuições necessárias à função docente, segundo Raposa [...] *primeiramente o professor tem que gostar de se comunicar né, de transferir não seria a palavra, de agregar conhecimento, porque é um contínuo aprendizado*.

Além da comunicação, Raposa reforçou a troca de experiências e aprendizado entre professor e aluno, quando afirmou que [...] *eu gosto muito desses momentos, eu tanto ensino como aprendo, eu acho que é muito importante o comprometimento do professor, de tu estar organizado, de tu dar aula, de tu estar aqui*. Este comentário demonstrou compromisso, e assim finalizou sua reflexão comentando que [...] *isso (compromisso) a gente não percebe em todo mundo sabe, é dedicação, paciência (Raposa)*. As características pessoais do enfermeiro professor, segundo Bastable (2011), são importantes na determinação dos resultados da interação ensino e aprendizagem. Sua motivação para educar e habilidades de ensino são os principais fatores para determinar o sucesso de qualquer atividade educativa.

Outra observação foi relacionada a aptidão para ensinar, conforme comentário de Caixa quando declarou que [...] *não só a formação, eu acho que precisa ter dom, não sei se é bem essa palavra, pode ser um sinônimo aí, é o gostar de ensinar, aprender é fácil, tu consegue estudar em um monte de livro, acho que é gostar de aprender para trabalhar com os alunos assim*. E que pôde ser associada a frase de Rosa [...] *eu acho que para ser professor tu deve contribuir para a construção do conhecimento, o professor ele não passa o seu conhecimento, ele soma, o seu conhecimento, experiência com o conhecimento do aluno, com a experiência do aluno*. Reafirmando a ideia do papel do professor como mediador, instrumento essencial na construção do saber e como Masetto (2010) define é o momento em que professor e aluno, ambos trazendo suas considerações, realizam as trocas.

No entanto, na visão dos entrevistados, é necessário que professor tenha, além da habilidade de “ensinar”, a vivência assistencial, pois conforme relato de Flor “*na área da enfermagem além de tu ir em busca de novos conhecimentos, estar sempre se atualizando, tu precisa ter uma boa assistência, porque se tu não tem assistência tu não consegue dar uma boa aula*”. Esta percepção está relacionada a visão do mesmo professor quando afirmou que [...] *parte da enfermagem é assistência, tu precisa ter assistência para passar um bom conteúdo para os teus alunos então só uma coisa não adianta, tem que ter as duas (Flor)*. Assim como apresentado na fala de Estrela* [...] *que atuam na assistência[...] no turno noturno ou a tarde e que pela manhã estão aqui conosco, então eu valorizo muito porque, ele consegue fazer essa transição, essa integração, esta justaposição, essa aproximação né da prática com a teoria*. Podendo ser este um diferencial do enfermeiro professor, conforme Sol [...] *desde a assistência até a educação, então a potencialidade deste profissional, que sai da graduação, passa um tempo na prática, para depois iniciar na docência*. A atuação do profissional na assistência,

possibilita o desenvolvimento de outras habilidades que melhoram a atuação em sala de aula, de acordo com o restante da fala de Sol [...] *então essa é a expertise que ele tem..bagagem diferente..traz a prática, para discutir em sala de aula.* E outra potencialidade, conforme Rei [...] *é que a gente tem muito material para trazer da prática para sala de aula.* Os quatro comentários sustentam que a experiência e vivência prática do enfermeiro professor enriquecem as trocas em sala de aula, o ensino se torna baseado em vivências práticas e não simples transcrições dos livros.

Ao encontro da fala dos professores, o ideal é que o professor apresente um conjunto, composto por conhecimento teórico e prático, pois segundo Zanon, Althaus e Bagio (2016), não basta ter um conhecimento teórico extremamente desenvolvido, nem tampouco, uma excelente habilidade prática, sem embasamento teórico suficiente, é a soma de ambos que formará um professor qualificado para o ensino.

O profissional que escolhe a docência como possibilidade de carreira, segundo visão de Elefante [...] *tem que ter empatia, eu acho que tem que gostar muito, porque demanda bastante de ti, eu acho que tu tem que se dedicar e tem que se atualizar o tempo inteiro.* No mesmo sentido que Lampião alegou que [...] *tem que gostar do que faz, é vontade de ensinar e aprender, tu vai pra sala de aula tu tem que gostar do que tu vai fazer, mostrar o que tu sabe e tá aberta a possibilidade de aprender com eles.* Assim como nas falas anteriores a atualização é uma demanda necessária, observou-se na fala de Elefante que a atuação docente proporciona o estímulo de aprendizado mútuo entre professor e aluno [...] *a gente acaba se ajudando, o aluno te exige, tu se atualiza, eu acho isso positivo, eu sou uma pessoa que se não tivesse alguém me cobrando, talvez não buscaria tanta informação.* Assim como o diálogo de Asteróide [...] *para a gente desempenhar um bom papel, e paralelo a isso tu ser atualizado, continuar estudando, estar se atualizando porque as coisas estão toda hora mudando.* Consoante a formação, McBride (1989) comenta que ela deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas.

O que nos move a estarmos professores? Segundo a ideia de Rei é [...] *um pouco de ideologia, é acreditar na educação.* Que você consegue construir novos profissionais a partir do principal, que é gostar de ensinar. O docente, segundo Masetto (2010) enquanto indivíduo não determina a aprendizagem, mas às sugere, tem o poder de estimular, incentivar e criar condições para que o aluno a construa. Esta percepção também foi observada no comentário de Rei [...] *antes de tudo ele tem que acreditar no que ele faz e que ele pode mudar uma realidade.*

E novamente o comentário de Rei *“então assim, quando as pessoas me perguntam tá mas porque o enfermeiro tem que educar, gente, faz parte do nosso cerne profissional a educação. Fortalecendo esta visão, Sol mencionou que [...] o enfermeiro ele já é um educador, ele já é um item dentro da nossa formação, pode ser que ela não é tão bem trabalhada, mas ele já é um educador em potencial, ele só precisa se ver como professor.*

Segundo Bastable (2011), às ações de ensino, empreendidas pelos enfermeiros, não têm enfatizado apenas o cuidado aos doentes, e a promoção da saúde a população, mas também na educação de outros enfermeiros para a prática profissional. Por décadas o ensino a pacientes tem sido reconhecido como função que faz parte à enfermagem, as enfermeiras têm como rotina profissional educar os pacientes.

Mesmo que o professor encontre desafios na atuação em sala de aula, segundo Sol [...] *o professor tem que ter essa visão, e de repente ele é um pescador de alunos, ele tem que trazer, tu tem que puxar o aluno, porque tu olhando na sala tu já sabe o que quer e o que não quer. Não é apenas estar em sala de aula, é assim, como relatou Ovelha* preocupar-se em [...] formar todos igual ou melhor que eu, que eles realmente aprendam, que sejam bons profissionais, que não sejam só profissionais, mas que sejam pessoas, a formação do enfermeiro, enfermeiro que tenha disciplina, que trabalhe com sistematização. E que compartilhe o conhecimento conforme Caixa [...] eu acho muito rico, eu acho que a gente cresce como pessoa, como profissional. Outra potencialidade do enfermeiro professor segundo Sol, é ele, [...] assim como em outras áreas, ele conseguir transitar, atuar na pesquisa, ensino e assistência.*

Para Veiga (2006), essa tríade é indissociável, faz parte da característica integradora da profissão docente, ela colabora para a atividade reflexiva do futuro profissional. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações - para uso externo - daquilo que a universidade produzir de bom. O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão, de qualidade de conhecimento e perfil dos docentes.

Em virtude da experiência docente e das dificuldades encontradas no início da carreira, os entrevistados identificaram a necessidade de conversar mais com os alunos sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, pois conforme Ovelha* [...] *nós temos uma disciplina de didática, formação em saúde [...] mas acho que teria que ter mais sobre isso, a gente não prepara suficiente o aluno para cair em sala de aula. No mesmo contexto, Árvore também observou esta demanda [...] nas disciplinas, que o professor tenha essa sensibilidade de*

preparar o aluno para que ele seja professor, porque o enfermeiro invariavelmente ele vai ser um educador em saúde. Considerando as afirmações anteriores, é inerente a atuação do enfermeiro na educação, pode não ser diretamente com os alunos, mas ele precisa saber relacionar-se com os pacientes e familiares.

Esta demanda de preparar o aluno para o meio docente, vai ao encontro da 4ª Minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, em análise no Conselho Nacional de Educação, onde descreve no Art 18 sobre a necessidade de uma abordagem direcionada a formação profissional voltada a educação, em virtude de que o enfermeiro atuará como educador diante de pacientes, familiares e na comunidade onde será inserido, conforme os itens abaixo:

V - Reconhecer a dimensão educativa como inerente ao processo de trabalho do enfermeiro na rede de atenção à saúde, na perspectiva da integralidade do cuidado em saúde;

VI - Desenvolver habilidades para desenvolvimento de ações educativas com indivíduo, família, grupos e comunidades, famílias e grupos sociais, com base no respeito à autonomia, saberes e experiências dos sujeitos;

VII - Elaborar projetos educativos de forma participativa com os sujeitos da ação e que contemplem o diagnóstico das necessidades destes, definição de objetivos, seleção de metodologias e recursos pedagógicos, implementação e avaliação das ações educativas, fortalecendo a integração ensino-serviço-comunidade (BRASIL, 2018).

A última potencialidade apreciada, foi a capacidade do professor de ter empatia em sala de aula. Conforme Rosa [...] *isso precisa muito né, quando não tem empatia entre professor e aluno, essa aqui é uma turma grande, sempre tem um aluno que não tem empatia, e aquele aluno que não tem empatia por ti, e aí tu tem um semestre para conquistar isso.* O professor tem a atribuição de acolher o aluno, assim como mencionou Rei [...] *acho que a habilidade de comunicação, a empatia, é acolher esse momento que ele está na aprendizagem e principalmente vivenciar essa educação. Se estou lá como educadora, então eu estou lá em todos os sentidos.*

O estudo de Vasconcelos e Amorin (2015), aponta para uma reflexão que circunda a relação professor aluno, na visão deles, a trajetória do aluno aponta a figura do professor como sendo a mais importante, que existe relação entre ambos. Para o aluno, o professor é o exemplo, um amigo, ou seja, é alguém onde a emoção está presente. Na visão de Freud em suas reflexões sobre a Psicologia do Escolar, ao que parece, a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada. (1914, v..XXIII p.286). Com uma ideia

semelhante, Mauco (1967) afirma que não é apenas o discurso ou o método escolhido pelo professor que possui valor, é a intensidade que este profissional assume em sala de aula que denota diferença no aluno.

Esta reflexão pode ser relacionada com as divergências e mudanças curriculares observadas desde o início do ensino na educação superior, é o conjunto de estratégias, o perfil do professor, e a motivação do aluno que influenciam para o sucesso dele.

6.4 CURRÍCULO: ENSINO E ASSISTÊNCIA

Na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa nas suas áreas de formação, predomina o despreparo do conhecimento que agrega e envolve os processos do ensino e aprendizagem. Normalmente o ingresso do docente acontece em disciplinas com estruturas de ementas prontas, e assim continuam exercendo a preparação das aulas solitariamente, sem o suporte e contextualização pedagógica (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014), conforme comentário de Caixa, quando questionada sobre a instrumentalização do planejamento da disciplina [...] *autodidata, não tive ajuda de nada, nem como montar o plano de ensino, foi atirado assim ao vento, aqui está o plano de ensino, monte, sabe o que precisa conter, a gente não teve isso, nunca teve, não tem até hoje*. Esta fala demonstra a aflição do professor, que reconhece a escassez de conhecimento pedagógico direcionado ao planejamento de aula e disciplina, bem como, mostra a distância existente entre a coordenação do curso o professor.

Urge comentar sobre os reflexos da formação do profissional de enfermagem enquanto atuação em sala de aula, visto que estes profissionais trazem consigo diversas experiências do ser professor. Experiência que lhes permite classificar os modelos “positivos” e “negativos” para replicar ou negar, conforme exemplo de Sol *“Eu sabia o meu papel mas eu vinha de uma formação tradicional, claro que a gente quebra a cara aí, e tenta replicar inconscientemente alguns modelos, e quando eu fiz isso de uma maneira ingênua eu quebrei a cara com a turma”*. Depoimento semelhante foi observado em Caixa *“Aprender a dar aula, acho que no início de montar o material, e aí como tu acabou de ser aluno tu quer trazer aquilo que tu acha interessante, aí nos primeiros semestres são sempre os mais difíceis”*. Estes relatos reforçam

os estudos já publicados sobre a atuação docente sem a formação adequada e a preparação para esta inserção no ensino na saúde, como apresentado no artigo de Freitas e Seiffert (2007), demais autores. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2012) (MASETTO, 2010).

As presentes colocações reforçam a fala de Benedito (1995), quando mencionou que o professor universitário, ele aprender a ser mediante processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou ainda, seguindo o exemplo de outros.

Diante da vivência docente, umas das inquietações era identificar como os outros enfermeiros professores ingressaram na profissão. As entrevistas permitiram evidenciar que a maioria dos profissionais passou a atuar na educação por acaso, sem o preparo suficiente para compartilhar conhecimento, conforme mostrou a fala de Chapéu [...] *na verdade foi uma oportunidade que surgiu como experiência eu morava em outra cidade, não aqui em Porto Alegre, e aí foi, ah tu quer dar estágio, tu quer dar aula, e aí eu comecei a dar uma aula.* Também nesse contexto Serpente [...] *eu era bem nova..então eu fui meio que na cara e na coragem, mesmo porque o meu sonho sempre foi ser enfermeira, eu nunca pensava na docência então foi me que, apareceu sabe.* Outro participante relatou [...] *uma colega minha que já trabalhava numa instituição de ensino, ela saiu de licença maternidade, e me colocou no lugar, me sugeriu para a equipe, fiz uma prova, uma aula inicial, eles gostaram (Trigo).* Segundo os comentários, os três professores iniciaram a experiência docente por convite ou substituição, não por incentivo próprio ou por formação adequada para esta profissão.

Conforme Rosenberg (2002) o critério de seleção dos professores continua sendo a comprovação da competência técnico científica, em detrimento da comprovação formal da competência didático pedagógica. Em Outros estudos, segundo Isaia e Bolzan (2004) verificou-se que os professores assumem os encargos docentes fundamentados em tendência natural e ou em modelos de mestres que internacionalizaram em sua formação inicial bem como ao exercício da sua prática como profissional em uma atividade específica que não a da docência superior e atribui-se muito esta realidade ao ensino da enfermagem. Novamente o saber fazer como aspecto soberano no ensino. De acordo com os mesmos autores citados, exigia-se do candidato a docente apenas o título de bacharelado e o exercício da profissão, logo, um profissional com boas qualificações técnicas teria condições de assumir a docência, de ensinar.

Com a evolução do ensino esta percepção tem evoluído, atualmente as instituições estão exigindo currículos com profissionais especializados, são apenas tecnicamente, mas pedagogicamente (RODRIGUES, MENDES, 2007).

Uma das hipóteses para o enfermeiro optar primeiramente pela assistência e não cogitar uma atuação docente pode estar relacionada com a formação destes profissionais. Atualmente, as instituições formadoras constituem apenas o curso de graduação em enfermagem bacharelado, não oportunizando a licenciatura como formação optativa ao acadêmico. Dos entrevistados, apenas uma enfermeira declarou ter o diploma de licenciatura, pois segundo relato [...] *eu fiz as disciplinas de licenciatura até porque que na família eu tinha um componente de educação muito forte e no ensino médio eu também tinha feito o magistério e depois então optei pela enfermagem que era uma área que sempre me atraiu (ESTRELA)**. Neste modelo, Rei relatou que [...] *a gente tinha a disciplina de didática, de pedagogia, disciplinas bem específicas para licenciatura. Claro, isso foi a muito tempo atrás, então não se falava em metodologias ativas, eram aulas expositivas mesmo*. Ainda que o modelo de ensino era baseado em uma abordagem expositiva, esta disciplina era integrada ao currículo de licenciatura, e contribuiu para a melhor adaptação e desenvolvimento desta enfermeira posteriormente no ensino na saúde. O que corrobora com a pesquisa de Silva et al (2015) com relação às disciplinas cursadas por egressos, atualmente professores enfermeiros de uma universidade do Mato Grosso do Sul, diante das experiências curriculares didáticas, quando mencionam que na disciplina, os bons exemplos foram compreendidos e assimilados como norteadores do processo ensino-aprendizagem, enquanto as vivências negativas, durante a disciplina, foram percebidas como estratégias que não devem ser utilizadas no desenvolvimento da docência.

Conforme pesquisa, na região sul, nas instituições de atuação dos entrevistados, nenhuma delas oferta o curso de licenciatura em enfermagem, apenas disciplinas que aparecem como optativas com foco em didática e metodologias de ensino, entretanto, o enfermeiro ainda receberá a titulação de bacharel. Conforme os depoimentos, durante o período de graduação dos entrevistados, algumas instituições oportunizaram disciplinas de cunho pedagógico ou ainda, a possibilidade de cursar a licenciatura concomitante, bem como, posterior ao bacharelado, em concordância com o relato de Estrela* [...] *eu tive o privilégio de ter boas professoras de licenciatura, na época, em 2000 a 2003 nos períodos finais da licenciatura não se falava em metodologias ativas, mas se falava em problematização*. A participante Flor explicou que [...] *dois semestres de licenciatura, um semestre tinha que ser junto da graduação e aquele segundo só depois de formada, como eu não fiz, optei por não fazer, achei que era uma coisa a mais*. Elefante comentou que a instituição poderia ter informado melhor a atuação

do enfermeiro com licenciatura [...] eu acho que na minha época eles deviam ter explicado, ah porque é importante fazer também a licenciatura, porque tu pode querer também dar aula. Alguns professores relataram que cursaram algumas disciplinas pedagógicas, como Sol [...] no bacharelado a gente tinha a metodologia da pesquisa, e técnicas de educação em saúde, e a licenciatura, eu iniciei, porém, não finalizei, fiz até a metade, mas era bem tradicional também. Conforme Estrela*, [...] naquela época as metodologias não era algo muito importante nas discussões, a gente tinha essas questões de didática que eram trabalhadas, problematização, [...], mas era uma linguagem mais rudimentar. Em outro caso, o tema não indicava representatividade [...] não, só metodologia do ensino superior, bem sucinta, bem resumidinha, a minha enfermagem é bacharelado, não tinha opção de fazer licenciatura (CAIXA)

Em concordância com estes depoimentos, Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que historicamente a qualificação do docente era atribuída a Pós Graduação, sendo dela a responsabilidade de auxiliar e complementar a formação docente, com disciplinas específicas para a docência, como Didática e Metodologia do Ensino Superior, o que normalmente possui a carga horária reduzida e com professores nem sempre capacitados para desenvolver esta formação. Esta responsabilidade, como podemos observar, é mantida ainda atualmente, considerando o baixo número de instituições que ofertam a licenciatura em enfermagem.

Os profissionais tiveram algumas experiências semelhantes relacionadas ao primeiro contato com a sala de aula, como comentou Serpente [...] então assim, pra mim foi difícil mesmo, porque eu era inexperiente na enfermagem e inexperiente na docência, então eu sofri bastante no início. Assim como Árvore [...] no início, a dificuldade que eu encontrei de organizar para montar as aulas, como a gente não tem o material pronto, tu montar, se preparar, organizar, estudar, toma bastante tempo. Em um contexto similar Rosa se pronunciou afirmando [...] eu achava que era dona do conhecimento né, na época do curso técnico, então eu não tinha muito o que somar pro aluno, eu era muito esforçada, sempre fui, mas eu acho que a falta de experiência, a falta de base que faltou na minha academia. Além da falta de experiência visivelmente presente nos relatos, a dificuldade de falar em público e o medo do posicionamento dos alunos também preocupava os docentes, de acordo com Carneiro* [...] o medo de não conseguir dominar a turma, o medo de eles te desafiarem, tu tem que estar centrado, porque em passar o conteúdo, tu vai e passa o que tu sabe, se tu não sabe, tu vai e pesquisa. Seguindo o mesmo raciocínio, Elefante lembrou sobre a [...] dificuldade de falar em público...e eu acho que isso é falta de preparo né, a gente vai com a cara e a coragem. Sol

incluiu o conteúdo e as avaliações como preocupação, quando mencionou *“Fragilidades de não ter o domínio[...] e até para formar boas provas, boas avaliações, a comunicação, que é totalmente diferente do que a gente aprende na assistência, comunicação muito mais aberta.* Neste contexto, novamente aparece a importância do conhecimento pedagógico para auxiliar na preparação das aulas, processos avaliativos e reflexivos e finalizou lembrando que [...] *“você é responsável pela formação de pessoas que vão cuidar de outras pessoas lá fora (SOL).*

Em pesquisa semelhante com enfermeiros professores Rodrigues e Sobrinho (2008), identificaram algumas dificuldades na atividade docente, como: lacuna na preparação específica para o exercício da docência, prática pedagógica sustentada pela dicotomia teoria-prática, trabalho didático com disciplinas das quais não têm domínio de conteúdo, linguagem e dificuldade de mudança da prática pedagógica. Assim como nos comentários observados anteriormente, o principal obstáculo encontrado foi a não preparação pedagógica. Ambos os resultados trouxeram depoimentos e relação com a dificuldade de estar atuando em um ambiente no qual não se está preparado, no entanto, os professores, após a inserção docente, demonstraram interesse, necessidade e importância em realizar formação que os torne mais capacitados para o ensino em saúde, conforme descrito no perfil sociodemográfico.

Diversos enfermeiros reconheceram que a docência se torna mais completa após ou concomitante a atuação na assistência, informações estas observadas nas falas de Estrela* [...] *a necessidade da prática assistencial porque eu sempre acreditei que um bom professor seja em qual área for ele tem que ter a vivência prática,* e na fala de Serpente [...] *eu vejo que tu precisa ter a assistência aliada ao conhecimento teórico é melhor[...] é mais fácil para o professor, falar de algo que ele viveu, torna mais palpável para o aluno.* Entretanto, alguns profissionais ingressaram primeiro na docência, como afirmou Caixa [...] *direto na docência.* Assim como Lampião *“Eu dei aula uns 3 meses para o técnico, aí eu parei aí foi meio decepcionante aí eu fiquei só na assistência”.* Essa decepção, foi observada na entrevista em decorrência de más experiências, de dificuldade de não saber se comportar em sala e compartilhar os materiais com os alunos. Enquanto outros, atuaram na assistência e conforme as oportunidades surgiram, migraram para a docência, de acordo com Sol [...] *então eu fiquei na assistência de 1998 até 2008. Aí depois disso eu me dediquei a docência mesmo.* Em conformidade, Raposa *“Eu entrei na docência uns quatro anos e meio depois da minha formação, eu já tinha uma pós das que eu tenho, eu aí foi onde eu entrei na docência,*

equivalente o comentário de Flor [...] *primeiramente foi na parte da assistência, e cerca de dois anos depois de formada eu fui convidada para dar aula no curso técnico.*

Desta forma, conforme relatos, os profissionais buscaram atuar de forma concomitante, conciliando ensino e assistência, acreditando que um completa o outro. Diante do exposto Chapéu salienta que [...] *eu fiquei primeiro na assistência, acho que fiquei um ano na assistência e aí eu logo fui convidada, logo depois de me formar assim, eu fui convidada para dar aula no curso técnico, e desde então eu sempre fiquei atuando na assistência e docência.* Estrela* corroborou afirmando que [...] *em 2011 passei a assumir a coordenação de curso é uma questão importante é que não me distancio da prática. Seja no hospital, seja na saúde coletiva, na gestão, nos vários contextos da enfermagem, porque isso me abastece.* Estas justificativas evidenciam a importância e o diferencial técnico do profissional em sala de aula, do quanto ele pode agregar de conhecimento ao aluno, quando para explicar ou relatar vivências. Outra enfermeira destacou que atua somente na docência, em razão da dificuldade de conciliar ambas [...] *porque trabalhar na assistência e na docência junto é complicado (Rosa).*

A respeito do trabalho docente, Tardif e Lessard (2012) antes da reflexão marxista, o trabalhador era visto como potencial transformador de um objeto, sem receber influência e modificação na relação inversa, no entanto, Marx mostrou que o processo de trabalho transforma não apenas o objeto, mas também o trabalhador, deste modo, é possível afirmar que o trabalho modifica profundamente identidade do trabalhador, o ser humano, segundo os autores (2012, pág. 29), torna-se aquilo que ele faz. Do mesmo modo que o trabalho docente pode ser visto como processo de aprendizagem que permita que o professor adquira certezas quanto ao modo de controlar situações e fatos no seu trabalho, que por vezes se repetem, no contexto de sala de aula. Com o passar do tempo, este adquire também experiência diante da repetição de situações, e passa a reconhecer que estas diversidades contribuíram para a sua formação universitária como professor (TARFID, LESSARD, 2012)

Evidentemente os profissionais demonstraram fragilidades e dificuldades como observado na fala de Chapéu [...] *o desafio é a questão da carga horária, porque nós temos muitas atividades ao mesmo tempo, e nem sempre tu consegue planejar tudo como queria, e continua ressaltando que [...]nem sempre eu tenho tempo suficiente para estudar, para participar de algum evento, para me integrar e desenvolver algo pro momento mesmo.* Outro limitador presente é o tempo, Raposa expôs que [...] *eu penso que o tempo seria o meu maior*

limitador hoje porque as vezes eu gostaria de me dedicar mais para montar um material e não consigo. Estes professores reconhecem o fator tempo como primordial para elaborar estratégias e atividades de ensino diferenciadas. Esta situação evidencia o motivo de muitos professores não conseguirem atuar na pesquisa, não há tempo para novas buscas ou entregas. O tempo no ensino ele atua diferente do que na pesquisa, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), não há flexibilidade, o professor possui o semestre para concluir a programação prevista, o próprio cronograma curricular constitui de desafios e limites legais no processo de ensino.

Chapéu mencionou um fator significativo relacionado aos desafios, [...] *é como tu vai perceber que o aluno entendeu o conteúdo, porque nós temos um método com as provas, mas até onde tu acha que o teu aluno aprendeu, como tu garante que ele não chutou.* Reflexão importante, visto que após o término da disciplina, o aluno irá para o campo de estágio, e assim finalizou [...] *como tu vai entregar o teu aluno para um professor de estágio depois, qual foi o nível de entendimento deles (Chapéu).*

A avaliação é um tema importante diante da evolução de aprendizagem do aluno durante o processo de ensino, cabe uma ressalva de Masetto (2010) quando afirma que o aprendiz necessita de um acompanhamento durante todo o processo de aprendizagem, esta informação não pode vir apenas em forma de uma nota, pois ela não informa se o aluno conquistou os objetivos esperados, se apresentou evolução nos conceitos. Uma proposta adequada, compete a um processo avaliativo processual, que possibilita novas tentativas de acertos de atividades, tratando-se neste formato de um feedback contínuo.

Atuar como professor é gratificante, ainda que estar nesta profissão exige dedicação e compromisso constante, mesmo que os professores relatam dificuldades e em alguns casos, pouca base pedagógica, em diversos momentos foi perceptível o orgulho e a emoção em estar em sala de aula. Sensação esta que pôde ser evidenciada na fala de Estrela* *“eu sempre fui tão apaixonada pela docência, sobre o ser docente, acho que as dificuldades é sempre buscar melhorar, essa era a minha grande inquietação. Até porque quando a gente gosta do que faz, essa empatia, isso os alunos sentem.* A preocupação em atender a necessidade do aluno, conforme citou Rosa [...] *eu quero dar uma boa aula, eu quero ser vista como uma boa professora, e a potencialidade dentro da docência eu acho que são muitas né, tu trabalhar para a formação de outros profissionais.* O ser enfermeiro professor e ainda relacionar a assistência com a docência, no sentido de [...] *tu estimular a pesquisa científica sobre algum assunto, isso enriquece muito o teu dia a dia né, o fato de tu ser um sujeito que toca o outro sujeito.* Para

finalizar a visão do enfermeiro professor, Sol salientou que *[...]o enfermeiro ele já é um educador, ele já é um item dentro da nossa formação, pode ser que ela não é tão bem trabalhada, mas ele já é um educador em potencial, ele só precisa se ver como professor.*

O enfermeiro, enquanto profissional, como identificado na fala anterior, já possui em sua essência o papel de educador, conforme Bastable (2010), sua atuação está presente na educação de pacientes, quando auxilia em processos de mudanças comportamentais, objetivando a inserção de hábitos saudáveis e o autocuidado, na educação da equipe de enfermagem, atuando no processo de influenciar o comportamento dos profissionais baseada em mudança de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, melhorando assim as competências para a promoção do cuidado.

O currículo de enfermagem é influenciador direto do perfil acadêmico, as diretrizes que norteiam as instituições sobre as matrizes curriculares. Conforme Carneiro* *[...] é que durante a graduação, primeiro tu tem que seguir uma diretriz, a diretriz do MEC, e o MEC é muito simplório, tanto é que nós estamos para ter outra diretriz.* Em alguns casos, o período da disciplina influência no desenvolvimento do aluno, de acordo com Caixa *[...] é uma questão de grade curricular também, essa impossibilidade de alterar grade que a gestão não permite, é ruim no sentido de não modificar, é limitador.* No sentido que alguns conteúdos são pré requisitos para outros. Neste propósito, os professores puderam sugerir melhorias para as instituições, do que consideram relevante para formação de futuros enfermeiros professores, Asteróide comentou *[...] não digo uma disciplina, mas alguns conteúdos dentro de uma disciplina que te passem o que é isso, como é estar em sala de aula.* Outro aspecto é sobre lidar com as diferenças, segundo Ovelha* *[...] você saber trabalhar com as diferenças, não só de curso, mas de necessidades, tem alunos com necessidades especiais, a enfermagem tem essas coisas também.* Quebrar paradigmas na educação, respeitando “as diferenças, as inteligências múltiplas, os limites e qualidades de cada um” (SANTOS; BEHRENS, 2011, p. 4945), é um desafio constante em sala de aula e a educação pela diferença torna ainda mais preciosa a experiência, tanto para o aluno, que tem a oportunidade de estar inserido neste espaço heterogêneo que retrata a realidade percebida em sociedade, como para os professores, que melhor compreendem e aprendem a lidar com outras formas e estratégias de ensino e de aprendizagem.

6.5 ATRIBUIÇÕES INSTITUCIONAIS E DOS GESTORES

Outra questão do roteiro semiestruturado foi relacionada a promoção e incentivo a programas e eventos de formação continuada promovidas pela própria instituição de ensino, e conforme observações das falas, esta prática se faz presente em boa parte, no entanto, acontece em períodos diferenciados, segundo observado na fala de Raposa, as formações e encontros [...] vêm acontecendo de um tempo pra cá, a gente vê um movimento maior da instituição. Enquanto Caixa citou que os encontros pedagógicos acontecem [...] *uma vez por ano, uma noite [...] teve sobre metodologias ativas, que eu não pude participar, mas teve, mas já fazem oito [anos] que eu estou aqui e foi o primeiro que teve.* Na mesma proporção que Serpente comenta “*na verdade o que tem acontecido agora, a gente teve um treinamento de metodologias ativas*”. A ausência de atividades com esta proposta, pode estar associada ao ambiente o qual o ensino está vinculado, conforme Serpente “*Então o que o hospital [...] que é uma escola vinculada, é treinamentos para assistência, então pro enfermeiro assistencial, não com vínculo pedagógico.* Esta fala afirmou que o preparo de formação acontece frequentemente visando o público assistencial, não contemplando as atividades docentes. Foi perceptível em uma das falas que as práticas de formação acontecem três vezes ao ano [...] *ou é fevereiro, ou julho, ou dezembro* (CARNEIRO)*.

A ausência de cursos de formação pedagógica, encontros e formação continuada denota a ausência ou descontinuidade nos processos formativos para a docência (BEHRENS, 2011). Este processo corresponde não somente a busca do docente por desenvolvimento pessoal, mas a participação da instituição nesta etapa, incluindo investimento para a consecução dos objetivos educacionais (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Entretanto, segundo os relatos, ainda que a instituição promova poucos eventos que proporcionam o desenvolvimento docente, alguns professores relataram obter o incentivo temporal como fator motivador para atualização. Na frase de Flor [...] *então o que acontece, se tu quer se atualizar eles acabam disponibilizando, ah tu quer se atualizar em alguma coisa fora eles acabam te liberando para que a gente possa fazer, mas é só a liberação, não existe um recurso financeiro.* Outro aspecto identificado foi a imposição para realização de cursos, como requisito para se manter no corpo docente, Elefante [...] *eles sugerem cursos pra gente fazer... Foi sugerido não, para continuar como enfermeiro professor tu tem que fazer, concluir ele.*

No entanto, percebemos que outras instituições não só incentivam, como promovem eventos que desenvolvem o docente e auxiliam o mesmo no preparo do semestre letivo, sendo que o coordenador do curso, se faz presente nestes momentos como apresentou Estrela* [...] *a gente denomina de semana de acolhimento docente, então é uma semana preparada, até o núcleo de movimento docente tem um papel fundamental e nós coordenadores de curso também participamos*. O professor se sente melhor acolhido quando estreita o contato entre coordenação e os outros docentes. Na mesma fala, Estrela* completou que [...] *momentos que se discuta a prática docente, principalmente se a gente percebe nos semestres anteriores algo que precisa ser melhorado. Então nesta semana de acolhimento nós promovemos esta ação*. Outra docente afirmou que a instituição onde atua também possui como prática o incentivo a reuniões pedagógicas [...] *sempre, há 20 anos [...] há 20 anos tem formação isso ela não muda ela mantém sempre uma grande quantidade de capacitação, muito diferentes assim, então tu sempre tem alguma reunião de cunho pedagógico, tu tem oficinas, tu tem fóruns, e isso anualmente e semestralmente* (Ovelha*). E reforçou o quanto a instituição mantém esta preocupação ao longo dos anos, [...] *então sempre teve essa preocupação assim, e aí nunca parou essa dedicação, entrou metodologias ativas, entrou um calhamaço de fóruns e reuniões, curso de especialização*.

A mesma participante ainda relacionou a importância da formação com a atuação docente [...] *então eu busco sempre estar fazendo cursos, participando de congressos, cursos, dentro do que eu mais faço em sala de aula, buscando métodos variados, o conhecimento a expertise dentro daquilo que ele vai trabalhar* (Sol). Foi possível identificar a importância desta prática, principalmente quando ela é incentivada pela instituição, conforme continuou Sol [...] *e a capacitação, então a formação docente, a possibilidade da formação docente, tanto partindo do docente quanto do incentivo da instituição a qual ele é vinculado, então isso é muito importante*. Esta percepção corrobora com a outros estudos que afirmam que a formação permanente auxilia a elaborar e reordenar a forma de pensar as práticas docentes, em saúde torna-se recurso no qual o conhecimento científico repercute na assistência e condutas de saúde (ALVES, 2005; FERREIRA, 2010).

Segundo observações, esse incentivo, acontece em maioria nas instituições públicas, como destacou Sol [...] *como que eu venho de pública a gente sabe que na pública, essa questão de facilidade, de incentivo, de liberação, se torna mais fácil do que quem é de instituição privada*. Estas falas corroboram com a pesquisa de Winter (2017) e Cárdenas-Becerril et al

(2016) quando sugerem que a formação profissional tem papel influente no desenvolvimento do enfermeiro professor, para isto, deve atender de maneira eficiente, integral, assertiva e humanística as demandas que exige o cuidado da vida e a manutenção e o restabelecimento da saúde do ser humano. Por isso, se fazem necessárias as mudanças nos currículos e nas metodologias de ensino para que estas competências sejam internalizadas nos futuros profissionais enfermeiros.

Visto que os professores da rede privada identificam algumas dificuldades relacionadas à liberação ou abono de horas, conforme foi exposto por Sol *“A liberação pode ser que alguns tenham, e outros não, justamente essa motivação para mudar a sua prática”*, em significado semelhante, Estrela* continuou [...] **quem** *é professor de ensino privado, para fazer um mestrado, doutorado, acaba tendo que abrir mão de carga horária, então isso é um pouco mais complexo*. Segundo estes trechos, identificamos fatores contributivos para a não formação continuada ou ainda a mudança dos paradigmas docentes. Outro dificultador mencionado foi a mudança constante do corpo docente impedindo um planejamento com os demais professores, conforme mencionou Serpente [...] *hoje nós somos 6 professores efetivos, então vai mudando o tempo todo*. No entanto, enquanto relatos de coordenadores das instituições de ensino, também ficou perceptível alguns desafios, como citou Sol [...] *é um desafio para esses gestores de escola pública, como fazer, como incentivar, como motivar, conscientizar esse docente que ele precisa modificar a sua prática de ensino, que aquele slide não funciona mais, a mesma fala não funciona mais*. Assim como declarou Estrela*, que identificou que há dificuldade em [...] *manter um corpo docente coeso, e motivado e consciente da necessidade, dessas mudanças e das metodologias ativas em sala de aula, acho que a dificuldade dentro de um grande grupo é os professores falarem a mesma língua*. O incentivo ao professor também apareceu na fala de Carneiro* [...] *só com capacitação e incentivando ele*, e logo na fala de Sol *“Eu acho mesmo que a primeira mesmo é o trabalho da motivação e da formação docente”*. Masetto (2010) comenta sobre a importância da atuação dos coordenadores do curso no início do ano, fomentando a participação em encontros de formação continuada que visam o resgate, discussão e reflexão sobre os objetivos da formação profissional daquele curso, bem como, as diretrizes curriculares, incluindo e combinando as atividades e disciplinas que serão trabalhadas no semestre. Além da coordenação, a participação e o engajamento da gestão também são essenciais neste projeto.

Outro aspecto comentado pelos docentes foi, segundo Raposa [...] *então acho que falta esse entrosamento, maior período de contato para discussões coletivas*, e Trigo [...] *maior entrosamento entre os professores*. É importante que a gestão acompanhe o professor, desde a recepção no início do semestre como manter este acompanhamento no decorrer do período, pois é caminho é tão importante quanto o resultado. Esta situação ficou perceptível na fala de Carneiro* [...] *aqui a gente faz avaliação semestral do professor, antes era só com os líderes, agora a gente faz com a turma, [...] então eu espero umas seis ou sete semanas para começar as visitas, que é pra ver como vai andar a situação*. Com esta proposta, conforme Trigo, busca-se resgatar o professor no período que ainda terá possibilidades de mudar a estratégia utilizada, [...] *então vamos melhorar, quem sabe tu faz assim, quem sabe tu faz assado, vamos melhor, porque eu consigo resgatar o professor, e dá resultado*. Ações como esta colaboram na formação de um corpo docente mais coeso e preocupado com o resultado. Este resultado pode ser definido como melhorias na postura docente que permitem melhor desenvolvimento em sala de aula.

Além do aprendizado se busca o desenvolvimento das relações sociais, incluindo valores e atitudes que compõe o perfil do profissional nas vivências e comunidade onde está e estará inserido após a sua formação. Todos esses aspectos são apontados como uma tarefa coletiva, segundo Masetto (2010), incluindo todos os professores da instituição e a direção, para reavaliar e reestruturar a composição do currículo, adequando à realidade do que se espera do profissional na sociedade. Esta missão somente é possível quando se envolve todos integrantes da instituição: direção, professores, alunos e funcionários.

Neste contexto, uma docente abordou dificuldades justificadas por gestão centralizada, conforme a fala de Trigo [...] *eu sou professora né, aí tem a coordenação pra tudo, não tem a coordenação descentralizada*. Ou ainda quando a gestão não compreende a necessidade da mudança [...] *resistência da gestão para mudanças (Caixa)*.

A profissão docente é percebida por alguns profissionais como uma fonte de renda extra. Alguns denominam como “bico” a possibilidade de atuar na assistência durante o dia e atuar como docente em outros momentos. Esta necessidade no entanto, é apresentada em virtude dos baixos salários ofertados aos profissionais da enfermagem, observado nos relatos de Rosa [...] *é você ser enfermeiro para ter um vínculo na assistência e na docência, isso torna o professor enfermeiro muito frágil, porque muitas vezes ele deixa ficar a docência como um bico, e aí ele acaba não contribuindo para a construção do conhecimento*. Assim como Flor quando afirmou

que *“hoje o enfermeiro considera a docência um bico, eu acho que se os profissionais pensassem a docência como profissão, as coisas melhorariam [...] ver que não é um bico.* Além da identificação desta realidade Rosa sugeriu que o salário diferenciado na profissão docente poderia valorizar e modificar esta percepção [...] *um enfermeiro docente com um salário diferenciado, que pudesse ter um salário tanto instituição privada como pública, que tu pudesse viver de ser professor.*

Alguns profissionais possuem a percepção que a docência pode ser um complemento salarial, ou propriamente um “bico”, que veem no ensino uma forma de prestar um favor, ajudar os outros. Ferreira (2010) descreve que grande parte deles assume atividade docente no propósito de complementar o salário. Entretanto, conforme Pimenta e Anastasiou (2014), o ser professor demanda preocupação, planejamento e definição de objetivos de aprendizagem para obtenção de uma prática exitosa.

Outro determinante é a inserção e monopolização de empresas no ensino, inserindo propostas EAD e reduzindo a necessidade da presença do aluno nas instituições. Conforme declarou Carneiro* [...] *o ensino muito fragmentado, as empresas estão dominando o mercado e fazendo as coisas do jeito que elas querem.* Outra preocupação está relacionada a qualidade do ensino ofertado nas instituições, diante de tantas opções de universidades e locais de estudo, conforme citado por Rei [...] *eu acho que as fragilidades que a gente tem, é a questão da formação, ela ficou banalizada, faculdade de enfermagem tem em toda a esquina, se ela tem em toda esquina, não desmerecendo outra instituição, ela tem que ter qualidade.*

O cenário universitário vem apresentando transformações decorrentes de mudanças do mundo contemporâneo, conforme Zabalza (2004), entre as mais significativas está a universidade, que passou a ser um bem econômico, onde antes era atribuído a alguns alunos, atualmente atende o maior número de pessoas possíveis. Tornou-se também mais um recurso de desenvolvimento social e econômico dos países, recebendo as mesmas leis políticas e econômicas, enfrentando os mesmos problemas e incertezas vivenciados na cultura, sociedade, âmbito político e financeiro.

De acordo com os depoimentos, percebeu-se que o incentivo e motivação ao docente permite que ele busque maior qualificação contribuindo assim para um melhor desenvolvimento das práticas em sala de aula. Esta afirmação vem ao encontro de Zanon, Bagio e Althaus (2016) quando atribuem às instituições o papel de incentivar o corpo docente na

atualização constante na área pedagógica, levando em conta o aprimoramento das metodologias e os processos avaliativos.

Por fim, foi observado que a presença da gestão institucional é fundamental para incentivar e estimular o desenvolvimento e a formação pedagógica dos professores.

6.6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Uma das perguntas direcionadas aos professores entrevistados, buscou identificar a percepção destes no que corresponde a compreensão de conceitos relacionados a metodologias de ensino e técnicas que facilitam o desenvolvimento sócio-afetivo do professor e aluno e aluno/aluno em sala de aula. Foram identificadas diversas percepções sobre os termos questionados. Conforme a explicação de Sol, as metodologias de ensino [...] *eu diria mais como técnicas de ensino, são aquelas que vão facilitar o processo de ensino aprendizagem desse estudante, então são técnicas, estratégias, que vem justamente para facilitar*. Uma visão semelhante foi observada na fala de Asteróide [...] *é o que tu vai usar na tua aula para passar teu conteúdo, de uma forma bem ampla*. Ainda nesta concepção, Árvore colocou que [...] *metodologia de ensino seria o método a forma que eu utilizo para ensinar algo, esses métodos podem variados de acordo com o público, de acordo com o objetivo*. E assim como mencionou Chapéu [...] *acho que é a forma, como tu vai desenvolver o conhecimento do outro e como tu vai conseguir aplicar esse método*. Raposa reforça as falas anteriores quando descreve que [...] *são as formas pelas quais eu posso utilizar esses processos para levar esse conhecimento até o aluno, de formas que facilitem a opção e que promovam um pensamento construtivo*. Outra fala definiu a metodologia de ensino como recurso [...] *que a gente utiliza para despertar no acadêmico essa busca do conhecimento que ele próprio consiga descobrir que ele é um co autor na construção desse conhecimento dessa disciplina que ele é importante (Rosa)*. Inseridas nesta e em outras falas, atribuiu-se a tarefa do aluno de ser co autor nesta busca pelo conhecimento, conforme continuou Rosa [...] *ele é peça chave, que ele não está ali apenas como apenas agente passivo, ele está como um agente ativo e ele é responsável pela construção*.

Observou-se ainda que o conceito de metodologia de ensino é divergente entre alguns professores, o conceito é individualizado, conforme o grau de compreensão. As falas a seguir, demonstram esta particularidade acerca das opiniões que envolvem o assunto. Para Serpente [...] *metodologias de ensino assim ó... é trazer o conteúdo pro contexto do aluno, pra convivência do aluno, cada aluno aprende de um jeito diferente.* Já Carneiro* atribuiu a [...] *tudo aquilo que tu vai transmitir pro aluno, tu vai utilizar pra ensinar pro aluno, a forma que tu vai expressar o conhecimento pro aluno, [...] é tudo aquilo que tu utiliza para ensinar.* Elefante relacionou com o aluno [...] *metodologia de ensino está vinculado ao aluno.* Enquanto Rei se referiu a movimento [...] *metodologias de ensino ele não é estanque, ele é um movimento, como ele é movimento, eu tenho que pensar junto com o conteúdo que eu tenho que dar.* Para findar estes conceitos, Estrela* concluiu que [...] *metodologia, assim, por essência, epistemologicamente, é o estudo de métodos né. Então os métodos ou as metodologias elas são caminhos, que nos colaboram para chegar ao objetivo.* Além do conceito, Estrela* também referenciou os objetivos, perfil de egresso e onde querem chegar [...] *qual é o nosso objetivo é o perfil do egresso, que está disposto, descrito nas diretrizes nacionais. Então as escolhas de ensino aprendizagem, ela é fundamental para onde a instituição quer chegar.* Embora haja diferentes significados compartilhados pelos professores, a maioria compreende que as metodologias são caminhos escolhidos pelos professores, com o propósito de alcançar a aprendizagem do aluno, não impedindo a adequação das estratégias que serão utilizadas, conforme as características do discente. Neste sentido, foi evidenciado que a metodologia de ensino é flexível e não estática, podendo ser adaptada conforme a realidade.

A partir dos conceitos apresentados, permitiu-se questionar qual o melhor modelo de ensino e aprendizagem para ser utilizado em sala de aula, o tradicional, com características onde o professor é o detentor do conhecimento e transmite o conteúdo para os alunos ou o modelo que incentiva o discente a participar da construção do seu conhecimento, vindo a torná-lo significativo?

As respostas obtidas na entrevista apresentaram semelhanças, sendo que maioria dos entrevistados descreveu fazer uso de atividades que promovam as trocas, que sensibilizam o aluno na construção do conhecimento e que tornam a sala de aula mais dinâmica, possibilitando assim a participação constante do aluno, esta última como uma necessidade do processo. Na percepção de Carneiro* a sala de aula é uma troca [...] *hoje tu nem ensina né, tu compartilha, tu aprende com os alunos.* Raposa complementou dizendo [...] *para que o aluno reflita a*

situação, que não somente uma transferência de saberes agregar o conhecimento que ele já traz com o que temos pra ofertar e conseguir que ele consiga entender e produzir os conhecimentos também. Chapéu reforçou a importância do aluno compreender o seu papel [...] porque eles também precisam se perceber [...] ele acha que ele tem que receber o conhecimento, mas ele não tem noção que ele também precisa estudar para ele ter o conhecimento. Segundo Rosa [...] o professor ele é um mediador do conhecimento, ele vai meando, ele vai codificando aquela disciplina. A fala dos quatro professores assegura uma visão que corrobora com as estratégias ativas, onde o aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento e o professor, a ponte que irá contribuir neste processo. Esta reflexão favorece a percepção de Masetto (2010) que afirma que ao professor cabe a atribuição de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível e muito complexo, no entanto, muito significativo, pois pode transformar seu aluno em um profissional que saiba pesquisar, buscar informações e renovar o seu conhecimento e suas práticas profissionais.

Para inserir os alunos e torná-los parte do processo de ensino, os professores relataram que utilizam diversas estratégias e recursos em uma mesma aula, segundo eles, como ferramenta para conseguir a atenção do aluno. Uma delas é a disposição dos alunos em sala, como apareceu na fala de Sol [...] *mesmo que a turma seja grande eu sempre procuro fazer o semi círculo [...] porque esse é um formato que facilita a sala de aula invertida, mas é um formato que facilita a integração entre os estudante e o docente e eu saio do centro.*

Após a leitura das estratégias aplicadas evidenciou-se que a problematização é a estratégia mais utilizada, aparecendo na fala de seis professores, como foi observado na fala de Sol [...] *eu utilizo a problematização, então nos processos de cuidar a gente não utiliza mais onde o aluno tem toda a teoria e depois toda a prática. Também encontrada na fala de Raposa [...] eu uso bastante a problematização, a gente tenta usar TBP, PBL. Agregado a prática de Raposa [...] tu traz através da problematização os temas que eles precisam estudar, e aí tu constrói uma questão de pesquisa, e aí eles trazem os materiais para a aula seguinte. Outra referência foi na fala de Estrela* “Nós utilizamos o PBL, o OSCE, está implementado do, primeiro período até o último do curso. Simulação também do primeiro ao sexto, nós utilizamos o portfólio, em vários períodos do curso, enfim, é uma composição, são várias metodologias*

ativas. O método PBL é baseado na disposição de temas e/ou problemas pelo professor, com a finalidade que o aluno pesquise e estude sobre determinado conteúdo. Como vantagens estimula o desenvolvimento da habilidade de solução de problemas, o aluno tem papel ativo na produção do conhecimento colaborando para uma aprendizagem significativa e contínua. Segundo Gil (2015, p.169), a promoção de trabalhos em grupo desenvolvem a capacidade de discussão e de observação do comportamento, valorizam o no trabalho em equipe, além de favorecerem múltiplas interpretações sobre o mesmo assunto e aprimorarem a capacidade de informar/receber feedback.

Outro professor afirmou utilizar como técnica o auxílio de algum aluno na explicação, comentou que por vezes, quando algum aluno não compreende a fala do professor, mesmo após várias tentativas, segundo Serpente [...] *as vezes é mais fácil eu dizer Maria explica pro João o que você entendeu do assunto, às vezes a forma com que o aluno se expressa para outro é mais clara, acho que essa é uma forma de auxiliar.* Esta prática vai ao encontro da técnica do *Peer Instruction* ou Instrução por Pares, desenvolvida por Eric Mazur, que retrata que “Nada esclarece melhor as ideias do que explicá-las aos outros”.

Desta forma, a escolha de alguma das estratégias citadas pode colaborar com o envolvimento do aluno com o aprendizado, entretanto, é primordial o envolvimento e mediação do professor durante o desenvolvimento das atividades, pois conforme Berbel (2011, p.37) “Assim como ocorre com a teoria, uma metodologia, por mais promissora que seja pelas suas características, por si só, não transforma o mundo ou a educação, nem mesmo consegue promover a motivação autônoma dos alunos.”

Outras estratégias foram citadas, como discussão de caso clínico, exposição de vídeos, grupo focal, simulação, palavra cruzada, aulas práticas em laboratório, visitas técnicas, palestras. Serpente mencionou que [...] *eu tenho dado casos clínicos, então eu dou um caso clínico que eles tiveram na prática, aí a partir disso eu introduzo uma patologia nova, eles têm gostado, eu tenho conseguido fazer assim.* Enquanto Sol informou utilizar vídeos [...] *eu gosto bastante de usar vídeo, né como uma estratégia para ensino..tento usar a sala de aula invertida, eu disponibilizo o material antes para que eles possam estudar e a gente discutir depois.* Chapéu atribuiu as aulas no laboratório como uma alternativa de estimular o aluno a ter a visão integral do paciente [...] *outro método de usar são as aulas no laboratório...também englobar todos os conteúdos que já é revisado, que já viram em outro disciplina, como o paciente é um todo né, ele não é fragmentado.* Segundo Becker (1993) a prática é uma estratégia que torna

possível a apreensão da teoria. A atuação do enfermeiro enquanto profissional assistencial, demanda implicação de conhecimento teórico, bem como, relação teórico/prática para execução de procedimentos no meio onde está inserido, sendo estes classificados como, o saber e o saber fazer (COLL, 2003). E como aprender a saber fazer em sala de aula? Justamente utilizando dos recursos das estratégias citadas anteriormente. O uso do laboratório e de atividades baseadas em simulação permitem que o aluno exercite e desenvolva as suas habilidades, bem como, reflita sobre a ação. Não basta repetir a atividade, é preciso refletir sobre a própria ação e atuação. A repetição, por si só é insuficiente para alcançar o conhecimento (ZABALA, 2010).

Outros professores, como Trigo, costumam variar as estratégias [...] *eu vou variando. Eu uso as vezes problematização, as vezes faço uma mesa redonda, um grupo focal, estudo de caso, faz um brainstorming de início.*

De um modo geral, ficou evidente a busca por estratégias diferentes do modelo tradicional de ensino em sala de aula. No entanto, é apropriado mencionar a fala de Rei quando atribuiu ao professor reconhecer a utilidade destas estratégias e identificar o melhor momento para serem utilizadas *“Claro que exige de mim profissional conhecer todas e entender o que eu posso utilizar naquele momento, naquele conteúdo, como melhor método de ensino.* Conforme mencionado, existem diversos métodos, sendo assim, ainda continuando a fala de Rei [...] *a gente não precisa ficar hibridizando cada uma delas, claro que dessas hibridizações surgiram muitas coisas boas, mas também surgem coisas que você pensa: não está certo isso.* Desta forma, a utilização destas estratégias pode ser um caminho, como finalizou Rei *“Então eu acho que para o professor, é um norte. E se ele é um norte muito bem trilhado, o teu objetivo lá na frente é alcançado”.*

Observou-se também que a aula expositiva ainda se faz muito presente nas práticas desenvolvidas, confirmando o que demonstram pesquisas relacionados ao ensino tradicional no século XXI como relatou Sol[...] *ainda temos professores muito vinculados a metodologia tradicional, mesmo que ele esteja inserido na metodologia da problematização, se é dito que ele precisa fazer daquela maneira ele vai dar aula.* No entanto, esta evidência permitiu reflexões, no propósito que não existe uma única forma de ensinar, é possível combinar as estratégias já existentes e praticadas, com os novos modelos, que por sinal, não são tão novos assim. A aula expositiva esteve presente na fala de Árvore[...], *mas assim a maioria das aulas são expositivas com projetor, slides, e de Elefante [...] eu tenho utilizado aula explicativa discursiva.* Além da contribuição histórica, baseada em aulas expositivas, esta prática permite

que o professor transmita ao aluno todo o conteúdo planejado, conforme a ementa, seguindo uma sequência lógica e logo, a fragmentação do conteúdo. (MASETTO, 2010). Uma justificativa para a utilização desta estratégia é a falta de tempo, no entanto, este assunto será tratado nos próximos capítulos. Em relação ao início do parágrafo, Asteróide fez um comentário similar e significativo [...] *eu não faço só um tipo, o método tradicional a gente sabe que não, esse já abandonamos a tempo, nem o aluno aguenta, mas ao mesmo tempo eu intercalo, então nas aulas eu vou usando vários métodos*. E a partir deste vários métodos, conforme citou Asteróide, é possível incluir ferramentas que desenvolvem outras formas de aprendizagem no aluno, como [...] *um áudio visual, porque a gente também aprende que só ler não adianta, só falar não adianta [...] slides quase sem texto, somente ícones, são mais itens, figuras, flechas, balãozinho, cores que chamam atenção*. O ensino na contemporaneidade apresenta diversas ferramentas que facilitam a participação do aluno nas aulas, no entanto, cabe ao professor, avaliar o uso das mesmas, assegurando que o uso do projetor de slides não conserve a mesma característica do ensino tradicional, de o professor preparar, ler e explicar o conteúdo projetado nos slides a ao fim, o aluno ouvir, copiar e estudar. Ou seja, ainda que a tecnologia esteja inserida no tempo e espaço da sala de aula por vezes, o ensino acontece baseado na exposição dos conteúdos. Lampião relatou [...] *eu não dou Power Point pro aluno, ele precisa ler e entender por ele mesmo*. Para finalizar, Rei agregou ambos modelos como ideais a prática [...] *então não dá mais pra crucificar o método tradicional e dizer que a ativa é o santo graal, é o todo, e também a forma como esse todo é utilizado na prática*. Na verdade, o professor precisa compreender a necessidade de [...] *transformar essa aula, numa aula dinâmica. Hoje aquela aula que nós fomos formados, não dá mais, não serve mais pro aluno de hoje (Rei)*.

Um dos aspectos que mudaram na cultura dos professores foi a de abrir mão de fazer a sua docência uma réplica de como faziam os seus mestres nas faculdades, para descobrir novos métodos, e novas técnicas da docência (MASETTO, 2010).

Vale lembrar que para a tarefa ter sentido, o aluno precisa compreender o que foi solicitado, sendo assim o professor precisa contextualizar a atividade e os objetivos. Esta orientação apareceu na fala de Caixa quando retratou que [...] *na verdade de como tu desenvolve depende de todos, porque as vezes eu trago um artigo, e um aluno não sabe nem o que é um artigo, vai depender da turma e do andar da carruagem*. Desenvolver novas práticas também está relacionado ao incentivo da instituição, como comentou Flor [...] *eu sigo a metodologia que a instituição acaba orientando a gente, que é aula teórica, aula prática, aula teórica, aula*

prática, então eu tento fazer o mais dinâmico possível. Mesmo sabendo que elaborar atividades diferenciadas demanda tempo do professor, segundo Sol [...] eu acredito que usando isso a gente facilita tudo ao mesmo tempo, tanto o propósito de ensino, claro que dá mais trabalho, mas você percebe que o resultado para o aluno é melhor.

Entretanto, ainda que na visão do professor executar estratégias que inserem o aluno na aprendizagem sejam vistas como positivas e necessárias, os alunos possuem outra opinião. Conforme identificado nos relatos, na percepção dos alunos, a utilização de estratégias ativas, é vista como inversão de funções. Segundo comentou Sol [...] *o aluno, quando a gente vai dar uma metodologia ativa, ele acha que a gente não quer dar aula, ah o professor está com preguiça e não quer dar aula, porque a geração que está vindo hoje, está acostumada com um professor que dá a aula e o aluno escuta.* E o mesmo participante continuou [...] *eu percebi que a grande maioria no início foi resistente, como assim, não vai dar certo, o professor não vai dar aula, outros vieram de braços abertos vai ser legal, vai ser diferente não ter o professor falando o tempo inteiro (Sol).* Para o aluno, esta prática pode ser desafiadora no momento que lhe é apresentada, pois segundo Sol [...] *muitos vem de um formato de ensino tradicional mas eu percebo que a grande maioria aceita bem, e eu escuto até o contrário. Nossa, eu acho que assim que funciona, você dá a oportunidade da reflexão, de trazer material de questionar, de não só o professor ser o centralizador deste conhecimento.* Este cenário corrobora em partes com a revisão sistemática de Winter et al (2017), onde publicações da região do Mercosul têm demonstrado que os estudantes não se apresentam mais passivos. Se mostram empoderados, sujeitos da aprendizagem, pois o ambiente que ele está inserido, que permite a reflexão, criticidade e criatividade faz com que o professor e o aluno construam juntos possibilidades de ensino e aprendizagem, desconstruindo o modelo tradicional do ensino, capazes de provocar mudanças sociais e políticas na educação e na saúde. No entanto, a presença, segundo os relatos, de alunos que esperam receber o conteúdo, reafirmam que uma educação baseada no aluno como sujeito, ainda está em processo de evolução. As instituições e os professores tem demonstrado empenho para modificar a visão do aluno em relação às novas práticas de ensino, Ovelha* *demonstrou[...] então a gente está tentando mudar, ser um aluno mais autônomo, mais crítico, que não espera do seu professor, estamos trabalhando nisso, mais fortemente do ano passado pra cá, porque eles querem só receber tudo pronto.* Ovelha* ainda destacou que [...] *nós mostramos as diretrizes curriculares que estão pra ser aprovadas que lá está escrito, bem claro, que aluno ele tem que ser, que estudante, e aí tem melhorado.* Ainda assim, de acordo

Ovelha* [...] *tem aluno que quer aquele professor que entregue tudo, ele quer chegar, sentar e escutar o professor escutando não fazer nada. A importância de esclarecer para o aluno os benefícios de ele colaborar na construção do conhecimento podem impedir para situações relatadas por Ovelha* [...] nos primeiros semestres os alunos vinham na coordenação e eles falavam professora o professor tal não está dando aula, nós que estamos dando por ele.*

Outro professor comentou e reconheceu esta preocupação [...] *tentando fazer com que eles não pensem que eu to tentando fazer eles pensar significa que eu não estou querendo dar aula (Elefante).*

Sabe-se, contudo, que desenvolver estas práticas demandam tempo do professor, tempo este que está limitado diante da sua atuação na sala de aula. Lampião manifestou que [...] *tu não consegue planejar uma aula de uma hora pra outra né, e nem aplicar de uma hora pra outra. É necessário tempo para elaborar um plano de aula, pesquisar o conteúdo e definir como replicar. Mesma percepção de Chapéu, quando questionado como ocorre a preparação das aulas [...] com tempo ou sem tempo? E reforçou que [...] nem sempre a gente tem tempo hábil para revisar todas as aulas (Chapéu). O tempo também apareceu como dificultador para inserção de atividades e estratégias ativas [...] então a gente não tem esse tempo para se programar, para fazer uma metodologia ativa por exemplo, a gente tem aquela aula pré pronta (Elefante).*

Como a disponibilidade de tempo é reduzida, cabe a estes profissionais organizar e planejar o período letivo antecipadamente, conforme observado na fala de Ovelha* [...] *eu preparo nas férias, um cronograma com todas as aulas, alguns artigos já deixo no ambiente virtual, eu sou preocupada em deixar a aula redonda.*

Segundo informações, as instituições fornecem uma ementa, que precisa ser respeitada, a partir desta ementa o cronograma e o planejamento do semestre podem ser elaborados, esta organização foi evidenciada no comentário de Estrela* [...] *primeiro que existe uma base, uma ementa, então em primeiro lugar respeitar a ementa e os conteúdos ali vistos. Mas claro, existe essa base conceitual, prática e teórica que precisa ser trabalhada. O planejamento prévio é importante, mas lembrando que deve ser flexível, levando em consideração que [...] as turmas elas vão trazendo né, as dúvidas, os desafios, as facilidades, as dificuldades, tem turmas que já existe o planejamento das atividades, e os planos de aula, mas tem turmas que a gente incrementam muda né, pelo próprio perfil da turma (Estrela*). Asteróide descreveu [...] eu nunca deixo ele 100% pronto no início do semestre, que cada turma é uma turma, isso não tem como adivinhar até eu começar as aulas, então eu já tenho um esqueleto. Depoimento próximo*

de Sol [...] *existe um planejamento da disciplina né, com ementa, objetivo, conteúdo proposto, toda a metodologia de avaliação, que isso é um padrão da instituição.* Muitos profissionais afirmaram elaborar o plano de aula após conhecer a turma, buscando aplicar atividades que provoquem os alunos na mudança. Raposa [...] *eu preparo sempre voltando um olhar para aquela turma se é uma turma mais silenciosa como eu vou instigar, [...] sempre trago estratégias diferentes.* Raposa relatou [...] *sempre procuro observar o núcleo que eu vou trabalhar, adequar às mudanças que aconteceram na atuação ou no contexto que eu vou trabalhar, e organizar um material que eles possam contribuir na construção.* As falas anteriores se relacionam com a percepção de Masetto (2010), que afirma que os alunos e as turmas são diferentes umas das outras no aspecto da aprendizagem. São fatores contribuintes para essas diferenças, a composição do grupo, a energia pessoal e do professor, estado físico e motivacional do aluno, entre outros. Sendo assim, é pertinente que o professor tenha conhecimento de diversas estratégias e as utilize de modo variado no decorrer do curso, pois elas são um forte elemento de motivação para o aluno. Conforme a disciplina que o professor atua vai repetindo, cabe a ele ajustar e revisar as aulas, de modo a atualizar legislações e estratégias. Caixa comunicou que [...] *como eu já dou aula 8 anos eu já tenho as aulas prontas, vou só alterando as leis, porque não é uma disciplina fechada, com uma metodologia.* Serpente reconheceu a mesma prática [...] *a aula pré pronta..a gente vai entrando na disciplina a gente vai alterando conforme as rotinas do hospital e conforme vai entrando nova diretriz.* Assim como Elefante [...] *na verdade as minhas aulas já estão prontas, antes da aula, se for vacina, eu atualizo minha aula em relação ao calendário vacinal atual, eu busco em sites oficiais.* Outra docente relatou que a organização é fundamental [...] *sempre vou pra sala sabendo tudo que vai acontecer, qual atividade, qual habilidade, qual objetivo, para desenvolver aquela competência, faço um plano, comecei a fazer plano por aula, porque eu fazia por semestre, então agora to tentando fazer por aula (Ovelha*).* Estes exemplos exibem características relacionadas a rotina dos professores e a necessidade e preocupação destes, no planejamento e organização do semestre.

Para Zabala (2010) o planejamento é essencial para determinar quais interesses, motivações, comportamento e habilidades serão trabalhados no semestre. Para que o aluno se interesse é preciso que os objetivos de saber, realizar, informar-se, aprofundar-se, sejam uma consequência dos interesses detectados. Deste modo, o aluno passa a ter compreensão do que está sendo solicitado nas atividades, e sente que aquela tarefa satisfaz a sua necessidade.

A respeito da organização e planejamento de conteúdos e ferramentas, há quem organize as aulas mesclando as estratégias, como ficou evidenciado por Rosa [...] *eu sempre busco dividir, não usar o mesmo tipo de método em aulas sequentes [...] então eu sempre tento diversificar..então eu chego, anoto a frequência e explico tudo o que vai ser a nossa aula.*

Com base nos relatos anteriores, foi perceptível que muitos professores elaboram o plano de aula antecipadamente, definindo por vezes os objetivos, conteúdos e as atividades que serão trabalhadas naquele semestre. Sendo assim, é pertinente que no início da aula, o professor adote o comportamento de informar ao aluno como serão realizadas as atividades, quais os objetivos e ainda, se ele possui alguma sugestão que venha agregar as trocas em sala de aula. Masetto (2010) e Zabala (2010), afirmam que, ainda que o professor tenha a visão e elabore um planejamento, como este será trabalhado para atuar com o aluno, é essencial que este saiba o roteiro e ainda, participe da construção ou ajustes conforme a percepção dele. O aluno passa a ver sentido quando o professor compartilha o plano de aula, quando ele insere a sua participação na dinâmica e na proposta de trabalho. No entanto, o olhar do professor é imprescindível para elaborar atividades que desafiem o aluno, que os estimulem e ajudem a avançar, lembrando sempre de estas metas serem alcançáveis.

Outros, como Ovelha*, aproveitam o início do semestre para organizar os trabalhos e atividades avaliativas:

[...] no primeiro dia de aula faço uma apresentação da disciplina, dos alunos, se a gente vai ter trabalhos durante o semestre eu já divido as turmas, os temas [...] eu já vejo os feriados, a aula a distância [...] já conto as provas, já faço as provas de acordo com quantidade de conteúdo, para não ficar muito conteúdo numa prova e pouco na outra, então toda essa organização prévia.

De acordo com Asteróide [...] *como eu já não trabalho mais com aquele método tradicional de ter todas as aulas prontas, muitas coisas eu acabo necessitando montar durante o semestre. Do mesmo modo que alguns professores não descrevem o plano de aula no meio físico, apenas virtual, como no caso de Lampião [...] tem pessoas que tem o objetivo na aula, eu tenho coisas na minha cabeça, eu tenho pastas no computador, com artigos, aula, filme, e conforme dá um andamento da aula, eu vou aplicando, as vezes levo um material pra aula e volto com tudo.*

Em algumas instituições, a gestão auxilia no planejamento das aulas, revisando o cronograma e conteúdos programados, Flor relatou [...] *tudo início de semestre a gente faz o*

cronograma, [...] e é entregue para a coordenação, ela avalia se está tudo adequado conforme o plano de ensino, e aí se estiver tudo certo ela te dá um ok, e se não, ela sugere as melhorias.

Conforme Celestino (2013) o papel da coordenação pedagógica é de coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas, sempre norteada pela função prioritária que é prestar assistência pedagógica e didática aos professores em suas respectivas disciplinas. Logo, esta aproximação se faz importante para o coordenador acompanhe o planejamento elaborado pelo professor.

O conceito e a aplicabilidade metodologias ativas ainda provoca reflexões e incertezas. Ainda que este termo é novo nas práticas docentes, há quem afirma que as práticas já aconteciam antigamente. Segundo Carneiro* [...] *nem se falava em metodologias ativas na época que eu me formei, as metodologias ativas são temas já antigos, mas até chegar aqui leva um certo tempo, então metodologias ativas começou a se falar faz pouco tempo.* Contudo, filósofos antigos já mencionavam teorias de aprendizagem envolvendo a aprendizagem significativa e a pedagogia relacional. Conforme Estrela* [...] *nos períodos finais da licenciatura não se falava em metodologias ativas, mas se falava em problematização [...] estudamos muito Paulo Freire, o arco de Maguerez, a proposta de Bordenave, então eu tive contato com teorias problematizadoras.* Como benefício dessas práticas, foi destacado por Estrela* [...] *a gente percebeu que melhorou muito o envolvimento dos alunos nas atividades, isso favorece a aprendizagem significativa.* De modo que o aluno tem buscado o conhecimento além da sala de aula [...] *especialmente no uso da problematização que nós partimos de algumas realidades então ele percebe a necessidade de aprender e depois ele busca esse conhecimento mediado pelo professor e a aprendizagem se torna significativa (Estrela*).* Outras técnicas utilizadas são as dinâmicas de grupo, segundo Carneiro* [...] *as dinâmicas de grupo e as técnicas são pra isso né, pra melhorar o aprendizado.* No entanto, conforme Flor [...] *nem todos chegam com o mesmo amadurecimento, então podemos dizer que a uma grande parcela que acompanha, alguns que são acima da expectativa, e outros que precisam de mais estímulo.* Rei reconheceu um desenvolvimento diferenciado quando da adoção dessas práticas [...] *apesar de às vezes eles reclamarem de ter que ler um artigo, e o artigo ser em inglês, ou eles preparem material para apresentar em sala, a gente percebe que muitos se apropriam e trazem muito mais.* O que demonstra que o aluno está motivado e participando ativamente da busca do conhecimento.

Explorar e inserir estratégias de ensino baseadas em metodologias ditas ativas, significa que o professor utiliza de abordagens e atividades que inserem o aluno na construção do seu conhecimento. Assim como menciona Masetto (2010), o aluno, mediante práticas ativas de ensino, torna-se capaz de criar soluções, aprender a se expressar, trabalhar em equipe, justificar, argumentar, refletir, dentre tantas outras habilidades. Quando unifica o que aprendeu juntamente com conhecimentos prévios, esta união promove novos conhecimentos, essa construção torna-se significativa para ele, em razão de estar inserido neste processo. Quando este processo não acontece, o tempo e o espaço (para o aluno), foram inúteis.

O aluno é envolvido como um todo, ideia, sentimentos, valores e cultura. A utilização das metodologias ativas, varia conforme o currículo e as práticas utilizadas pela instituição, um exemplo, é a Universidade Estadual de Londrina (UEL), que reestruturou o currículo, adotando uma prática integrada. Ovelha* destacou ter visitado a instituição e identificado que [...] *eles só trabalham metodologias ativas, é um estudo transversal nós ainda trabalhamos primeiro os conceitos e depois nós aplicamos as metodologias ativas a metodologia ativa está dando resultado. Neste projeto integrador, [...] e o curso trabalha em todas disciplinas do curso a mesma temática, até dois anos atrás, as pessoas não sentavam pra preparar aulas juntas (Ovelha*)*. Até o momento, muitas instituições não incentivam a prática interdisciplinar, os professores atuam individualmente e o ensino se institui fragmentado.

Falar sobre a eficácia da utilização das metodologias ativas é um tanto complexo, visto que não existe um parâmetro ou indicador que mensure a aprendizagem. Esta dúvida, inclusive, é constante discussão entre os professores. De acordo com Ovelha* [...] *então falar de metodologia de ensino é muito amplo, você tem que usar métodos para adaptar aqueles alunos para que haja a aprendizagem e é difícil mensurar, é difícil fazer avaliação e dizer o que ele aprendeu*. Assim como as estratégias avaliativas [...] *eu não acho que é uma prova vai aprovar o aluno ou não, então depois da aula passa vendo quem aprendeu, quem não aprendeu, pergunta pra um e pra outro se aprendeu (TRIGO)*. Em outra fala a professora relatou que [...] *você monta uma mesa redonda, e aí fala das suas experiências, eu sou muito de demonstrar, então eu levo as coisa do meu trabalho, e a maioria sai contente da aula, pelo mostra que aprendeu alguma coisa (TRIGO)*.

As avaliações também foram inseridas nas falas, conforme comentado por Sol [...] *como avaliação formativa somativa a gente faz o OSCE no final que é uma das metodologias ativas,*

tradicional é uma avaliação de conhecimento e eventualmente como é prática e clínica da enfermagem toda a estruturação da sistematização da assistência.

Sabendo que as provas escritas são instrumentos limitadores de conhecimento, embora adequadas quando se objetiva conhecer o aprendizado apenas cognitivo do aluno, quando se busca uma avaliação que analisa conteúdos factuais, procedimentais, argumentações e valores, é necessário utilizar de instrumentos que permitam uma observação sistemática do processo (ZABALA, 2010).

6.7 EDUCAÇÃO PERMANENTE

Em relação a população entrevistada, apenas uma enfermeira obteve o título de Licenciatura em Enfermagem, em razão do propósito de seguir a carreira docente, como destacou Rei [...] *durante a graduação na federal eu fiz as disciplinas de licenciatura[...] e no ensino médio eu também tinha feito o magistério [...]e fiz a licenciatura já com a intenção de em algum momento ir para a docência.*

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), o profissional que inicia sua atuação na docência e já exerce como sua profissão de origem como projeto de vida, com cooperação, concepção de novos processos, terá mais facilidades de atuar e assumir o seu papel profissional como docente com estas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, em uma ocupação preocupada em atender as demandas normais da sociedade mediante repetição de soluções já concebidas por outros.

Os demais, concluíram a graduação e obtiveram o título de Bacharel em Enfermagem e aperfeiçoaram o conhecimento com os cursos de pós-graduação conforme citados, o que denota interesse e necessidade de integrar o conhecimento técnico ao pedagógico, buscando assim, um melhor desempenho em sala de aula. Alguns entrevistados relataram que mesmo havendo a possibilidade de cursar a licenciatura no período que realizaram a graduação, optaram por não participar das disciplinas complementares, visto que elas aconteceriam seis meses após a conclusão do bacharelado, conforme o comentou Flor [...] *tinha a opção de algumas disciplinas e quem quisesse poderia fazer mais um semestre de licenciatura, mas era só a noite, mas eles disponibilizavam sim, só que era mais seis meses.*

Segundo Negrine (1997), a etapa inicial caracteriza-se como sendo a que, do ponto de vista acadêmico, credencia o indivíduo a atuar em determinada área do conhecimento e é adquirida com a conclusão do curso de licenciatura ou bacharelado. O mesmo autor faz menção a formação continuada, onde envolve todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas associadas ou não aos cursos de atualização em nível de *lato* ou *stricto sensu*, que ampliam a formação inicial. O profissional deve manter o aperfeiçoamento contínuo sendo esta uma modalidade de vínculo de complementaridade. De acordo Soares (2000), a formação permanente torna-se uma exigência do mercado de trabalho, que seleciona o perfil profissional, oportunizando condições de trabalho aos que possuem qualidade e escolaridade elevada, com especializações constantes e habilidades práticas. Outra demanda relacionada a formação permanente faz relação a utilização de novas estratégias de ensino aprendizagem e saídas para a situação da “ensinagem”, exigindo assim, conhecimentos específicos da área pedagógica além da reflexão sistemática e permanente acerca da própria prática (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014).

Mediante reflexões, o professor deve ser capaz de dialogar com seus pares e com a realidade, desenvolvendo práticas reflexivas no contexto do ensino e aprendizagem, possibilitando novas práticas de agir e pensar diferentes (CORTEZ, 2003).

As universidades e institutos de educação tem demonstrado inquietação e preocupação diante da qualificação dos docentes, entretanto, nem sempre tem desenvolvido ações que promovam efetivamente melhorias na qualidade do trabalho docente nos aspectos pedagógicos a profissão. Visto que são promovidos eventos como congressos, palestras, mesa redonda e discussões normalmente organizados por diversas áreas relacionadas à atuação e que podem não contemplar integralmente a necessidade do docente (MASETTO, 2003). Alguns comentários evidenciaram as citações acima, conforme comentou Ovelha* *[...]sim, sempre, todo semestre, termina semestre, começa já tem, em junho tem fóruns, oficinas, metodologias, avaliação, gestão, e em janeiro também, e tem seminários institucionais que são trabalhadas essas questões. Abordagem semelhante ocorreu na fala de Carneiro* quando afirmou que [...] estamos constantemente realizando cursos de atualização, em julho nós tivemos um de como utilizar o data show, não encher o slide de palavras, que recursos tu pode trabalhar no data show, e outros recursos e metodologias.*

No entanto, em algumas situações os profissionais não conseguem participar destes momentos, em consequência de compartilhar à docência com outras atividades e funções,

conforme relatou Árvore *“Tem, embora a maioria das atividades que acontecem na escola são turno diurno e a gente não consegue participar delas, mas sempre tem. Não pra parte técnica não tem especificamente, tem pra professores de maneira geral.*

Ainda assim, Masetto (2003) exhibe que o quadro de formação profissional começa a ser modificado por iniciativa de professores universitários que tem demonstrado preocupação com as formas que como estão conduzindo o ensino e as suas práticas, refletindo sobre a necessidade de formação e atualização contínua que contemple os aspectos pedagógicos da profissão, comprovadas pelos discursos dos professores Serpente [...] *na educação, na minha formação, eu fiz especialização, depois eu fui ler muito sobre o assunto, mas sempre buscando pessoas mais velhas que já trabalhavam mas foi na formação técnica, tipo estudando.* Inseridos também com Sol [...], *mas quando eu assumi o ensino superior que eu estava em sala de aula, eu mesma fui comprar uns livros que trabalhassem algumas situações diferentes, então foi mais meio que uma busca sozinha, no início.*

Apenas recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel no Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige qualificação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. Pois como afirma Nóvoa (2015), tem-se a formação do professor formado para de fato exercer a docência, tendo este o efetivo preparo pedagógico e didático, e do outro lado, o profissional bacharel que é preparado para atuar no mercado de trabalho e não para a docência. Neste propósito, cabe ressaltar que a formação complementar auxilia no processo de desenvolvimento do profissional, ele contribui na compreensão de conteúdos e temas de cunho pedagógico, antes inexistentes ou poucos desenvolvidos no profissional, como afirmaram as docentes Rosa [...] *eu penso que o mestrado e o doutorado ajudou bastante, porque ele abre bastante a tua cabeça..ele abre bastante o nosso caminho, e na busca do conhecimento, na produção do conhecimento sabe.* E Carneiro* reforçou o comentário afirmando que *“O mestrado ele ensina as teorias de ensino, de aprendizagem, te ensina a montar o plano de ensino, de montar a tua aula por partes”.*

No entanto, a construção do profissional docente necessita além dos saberes teóricos, o desenvolvimento de habilidade práticas. Neste contexto, Masetto (2010), reconhece que assim como o estudo das engenharias e das ciências sempre deram muita importância as atividades práticas como recurso para auxiliar na aprendizagem e formação profissional, ainda assim,

existe uma valorização das aulas teóricas e laboratoriais, tanto nestas áreas como nas humanidades e exatas, sendo que, por via de regra, a teoria precisa preceder a prática, dificilmente acontecendo a interação concomitante destas atividades.

Esta prática também é presenciada nos cursos de formação continuada, onde a teoria ainda sobrepõe o desenvolvimento atitudinal e as habilidades técnicas em sala de aula, como observado na frase de Carneiro*:

[...] muita coisa eu aprendi no mestrado, mas não tem um curso que ensine a ser professor, que te diga isso, é só tu quebrando a cara, e fazendo isso. O mestrado ele ensina as teorias de ensino [...] mas ele não te ensina a dar aula. [...] é bem difícil quando vem professor novo que tem mestrado e doutorado, mas que na sala de aula é um desafio, eles não têm essa experiência em métodos avaliativos e manejo de sala de aula.

Ainda que o vivencial prático compunha algumas disciplinas, o tempo que os docentes permanecem em sala é inferior ao necessário para desenvolver o domínio e manejo adequado das situações de gestão de sala de aula, bem como, de métodos avaliativos.

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente (MASETTO, 2003). Este reflexo é sentido pelos docentes, quando denotam a necessidade de compartilhar experiências e informações com todo o corpo docente da instituição, segundo excerto de Raposa [...] *então acho que falta esse entrosamento, maior período de contato para discussões coletivas [...] a gente tem pouco contato e os professores são novos, a gente não tem mais aquela vinculação.*

O tema formação docente, conforme revisão sistemática elaborada por Winters et al (2017) relata que se observa que há uma preocupação ainda incipiente com a formação docente (9% das publicações). Todavia, a formação do docente da área da saúde é um tema pouco discutido. Destacando a relevância de maior apropriação e discussão sobre esta temática, visto, conforme Backes et al (2016) e Canever et al (2016) sua importância para a consolidação de um sistema educativo em enfermagem congruente com os requerimentos de qualidade pedagógica que se deseja.

Compreendeu-se desta forma a necessidade da inversão destes exercícios, visando instituir as práticas profissionais como ambientes de reflexão e formação. Consoante a Nóvoa (2008) e Masetto (2010) trata-se de compreender que o atuação docente está mudando, migrando de um sistema de ensino onde o professor era transmissor do conhecimento, para um

modelo onde o especialista incentiva e motiva o aprendiz, apresentando-se como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, não uma ponte estática, uma ponte “rolante” que permite ativamente que o discente conquista os seus objetivos. O processo de formação docente teria ganhos importantes se atuassem com práticas direcionadas a avaliação e busca de soluções em torno de situações concretas de insucesso escolar, dificuldades de gestão de sala de aula ou de programas de cunho educativo, concebendo desta forma, a importância e valorização do profissional docente, sugerindo a necessidade de constantes avaliações nas rotinas de trabalho, pessoais e organizacionais.



Imagem adaptada. Fonte: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/08/animacao-o-pequeno-principe-entra-em-cartaz-nos-cinemas-da-paraiba.html>

- O que é “cativar”?

- Vejo que você não é daqui – comentou a raposa. –O que você procura?

- Procuro pessoas. O que significa “cativar”?

[...]

- Já ninguém dá importância a isso – lamentou a raposa.

- “Cativar” significa criar vínculos... (SAINT EXUPERY, 2015, p.95-96)



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas realizadas permitiram um olhar além da busca dos objetivos da pesquisa. Através dos resultados foi perceptível a inquietação dos enfermeiros professores enquanto agentes transformadores e colaboradores do processo de construção da aprendizagem do ensino na saúde do futuro profissional de enfermagem. Foi unânime a preocupação com as habilidades, competências e atitudes que este aluno irá desenvolver no mercado de trabalho, e com isso, se relaciona a importância da utilização de recursos que permitam esta formação crítica e reflexiva.

Retomando os objetivos específicos, o primeiro deles corresponde a análise das dificuldades e possibilidades na formação do enfermeiro professor e se existem incentivos que os provoquem a buscar atividades de formação continuada para auxiliar na profissão. Neste momento é pertinente a lembrança que o método de escolha da população aconteceu pela técnica de “bola de neve” e que o término desta técnica, se deu por saturação, então quando as respostas obtidas estavam muito semelhantes, optou-se pelo encerramento da pesquisa. Digo isto, em razão da semelhança de informações compartilhadas pela população da pesquisa, principalmente neste primeiro tópico.

Dados revelaram que apenas uma professora, que por sinal realizou a formação em licenciatura, não obteve dificuldades extremas ao iniciar a carreira como docente, segundo ela, a convivência com familiares e com experiências ainda na sua formação, colaboraram para o desenvolvimento e condutas diante da turma. Entretanto, os demais professores, ao comentar sobre o início da docência, encontraram dificuldades que foram desde a como se posicionar em sala de aula, dificuldades de dicção e oratória, e outros em relação a didática e métodos avaliativos. Muitos dos relatos, afirmavam a teoria de replicar o conhecimento prévio relacionado ao perfil de professor ideal, segundo os modelos observados na sua trajetória como aluno. E diante destas dificuldades, tiveram que buscar cursos de especialização, como já informado anteriormente. Alguns professores, inclusive, optaram por primeiro melhorar a atuação assistencial para ter conteúdo prático para disseminar em sala de aula. Teve ainda quem não se via como professor naquele contexto, e parou de lecionar, voltando ao cenário docente após alguns anos. Estas informações elas fomentam indícios do que é necessário para ser professor. De modo que uma formação completamente pedagógica, pode gerar dificuldades pelo desconhecido da parte técnica e prática do professor, enquanto a formação assistencial, ela

oportuniza um melhor desenvolvimento teórico e prático em sala de aula, no entanto, ela expõe o professor a dificuldades relacionadas a ferramentas e conceitos pedagógicos. O ideal, conforme relatos, é o enfermeiro professor estar embasado destes dois contextos (técnico e pedagógico), pois um auxilia no desempenho do outro. E estas foram as motivações que fizeram com que todos eles buscassem formações específicas para atender as demandas profissionais.

Além disso, o incentivo institucional, ele é primordial no desenvolvimento do enfermeiro professor. Afirmando, diante não apenas das falas, mas muito em observação dos ambientes os quais estive presente durante as entrevistas, podendo conhecer as instituições onde estes professores estão inseridos, e é incontestável o reflexo positivo das instituições que possuem na sua essência a prática da formação continuada e do acompanhamento constante das práticas desenvolvidas pelos professores. Em uma delas, inclusive, ao entrevistar os profissionais, as respostas, quando da abordagem das formações e a participação institucional e dos gestores, as respostas eram semelhantes, evidenciando uma sincronia no ensinar. Desde as práticas, as estratégias e a visão da importância da formação permanente. Enquanto outras, observei diferentes realidades em um mesmo cenário. O que destaca a relevância da participação dos gestores em um curso.

Entre os professores entrevistados, tive a oportunidade de conversar com três coordenadores de cursos de diferentes estados, e o quanto a percepção e a fala deles relacionadas a estratégias de ensino e acompanhamento docente, se diferenciam em alguns aspectos.

Convém, neste momento, apresentar as possibilidades do enfermeiro professor, e adianto, que por diversos momentos, algumas falas me deixaram emocionadas, visto o sentimento de paixão por ensinar de alguns professores, e do envolvimento que estes possuem enquanto docentes. Primeiramente que o enfermeiro, ele já é um educador, isto é inerente a sua profissão. Neste contexto, podemos destacar a comunicação como fator inerente a profissão, e de compartilhar o saber com os alunos, de saber que a sua atuação ela possivelmente irá mudar algumas concepções dos alunos, mas também provocar novos aprendizados no professor.

Como atributos, foram destacados a paciência, a dedicação, a empatia e acima de tudo, gostar do que faz e acreditar na educação! A experiência assistencial também foi identificada como item importante para ensinar a teoria juntamente com a prática, relatar vivências torna o aprendizado mais rico, segundo alguns professores e a necessidade da atualização constante, pois para ensinar o professor precisa buscar as informações. É difícil você ensinar o que não

praticou, da mesma forma, ensinar, se não teve a oportunidade de exercer esta atividade em algum momento, ambas ações necessitam de experiências prévias para acompanhar o processo com maior qualidade. Uma frase que marcou foi a que o professor ele pode “mudar uma realidade”.

O segundo objetivo e o terceiro objetivo estavam relacionados a identificar os tipos de metodologias e estratégias de ensino aprendizagem utilizados em sala de aula e as percepções dos enfermeiros diante da utilização destas práticas. Neste cenário surgiram várias concepções, partindo da visão de compreensão do significado de método, sendo que a grande parte compreende ser as formas, os caminhos que o professor vai escolher para compartilhar o conteúdo.

Diante destas percepções, os professores informaram que utilizam diversas estratégias, que podemos considerar como estratégias ativas, lembrando que são aquelas que colocam o aluno como sujeito da construção do conhecimento, neste cenário, ele possui participação ativa na aprendizagem, de modo que a torne significativa.

Entre as metodologias informadas, evidenciou-se a utilização da problematização no ensino, seguido da simulação, seminários, estudo de caso, utilização de vídeos e sala de aula invertida. No entanto, durante as entrevistas, ao questionar as estratégias que os professores utilizam, observei que ao descreverem esta situação na prática, ela não correspondia à metodologia da estratégia. De modo que, como o descrito pelo entrevistado, um seminário, ele acontece com um grupo de alunos na frente da sala, os demais observando, e ao final o professor lança a nota no sistema, não há durante esta prática o envolvimento dos outros alunos, não ocorreu um feedback do professor diante da discussão do grupo. A estrutura da sala de aula permaneceu no modelo tradicional, alunos enfileirados, e um alguns falando sobre um tema que lhes era de conhecimento. Hipoteticamente, alguns professores abordaram o termo metodologias ativas, por ser um modismo presente nos debates institucionais, no entanto, esta menção não confirma a sua utilização baseada na estrutura do método. Desta forma, este estudo permitiu identificar uma lacuna na compreensão e conhecimento destas estratégias. Assim como foi possível identificar escassez de publicações relacionadas às metodologias ativas no ensino na saúde no Brasil. As pesquisas em bases de dados internacionais possuem maior quantidade de estudos, mas pecam por não apresentar estudos que evidenciam estas práticas e que expliquem o passo a passo de como utilizar o método.

Assim como, somente a utilização de estratégias ativas não acontece por falta de tempo dos professores em preparar os materiais, sabendo que estas atividades demandam maior empenho e dedicação do professor. Outro aspecto que merece reflexão é o fato de somente três professores comentarem sobre práticas baseadas em evidências, ou seja, realizam determinada estratégia pois conhecem a sua eficácia, o que denota necessidade de maiores pesquisas nesta temática de modo que esta análise contribua para a escolha de estratégias de fato efetivas em sala de aula.

Além dos professores, identificou-se nos relatos a resistência dos alunos quanto a utilização de estratégias que os provoquem a estudar, pesquisar e se dedicar. Este modelo, na visão do aluno, corresponde à transferência das funções, como se o professor atribuísse ao aluno o papel de buscar o conteúdo e aprender sozinho. Novamente o estímulo das instituições apareceu como fator colaborativo das estratégias e modelos de ensino adotados no currículo. Ao mesmo tempo, os resultados evidenciaram que a utilização destas estratégias melhora habilidades críticas e reflexivas do aluno, ele vai além do que é esperado e nestes modelos o aluno é inserido na estrutura de aprendizagem, ele reconhece suas atribuições e o que é esperado dele, este é o outro exemplo da utilização das estratégias ativas, o ensino acontece mutuamente, o aluno está inserido no ambiente da sala de aula, mas ele sabe porque está ali, quais as suas entregas e atividades. A justificativa para o aluno não compreender novos métodos de ensino é a falta de comunicação, o aluno vem de um currículo tradicional, para ele é normal receber a informação, ele precisa reconsiderar este formato e compreender as mudanças como benefício da sua construção profissional.

E por fim, em relação ao último objetivo, conhecer as dificuldades encontradas pelo enfermeiro professor nos processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos, foi outra questão que gerou semelhança nas respostas dos participantes, sendo que a maioria pontuou o cansaço dos alunos, a falta de interesse, dificuldades de leitura e gramática e uso constante das tecnologias móveis. E então podemos relacionar estes fatores com o uso das estratégias ativas, que mediante a utilização, se observa alunos mais interessados e presentes em sala de aula. O ensino básico é visto como reflexo do perfil dos alunos, principalmente nos déficits de escrita e interpretação, os alunos não sabem, escrever, leem, mas não sabem explicar o que leram. O uso do celular, as abreviações e os áudios, são vistos como influenciados desta realidade, de profissionais que não sabem interpretar e se comunicar. Outro aspecto é a discrepância de idade

dos alunos, como ensinar para realidades tão diferentes, os alunos são imaturos, uma realidade muito presente, em razão das facilidades de ensino oportunizadas pelas instituições de ensino.

Ao findar as análises e buscar leituras e referências, fui surpreendida por pesquisas com resultados semelhantes aos achados neste estudo, ressaltando que os estudos correspondiam a décadas anteriores, o que comprova que o cenário do ensino de enfermagem no Brasil ainda enfrenta as mesmas dificuldades. Ainda que as leis de diretrizes e bases e a diretriz curricular nacional da enfermagem descrevem e colabora com o tipo de ensino e perfil profissional ideal, a realidade ainda demonstra obstáculos e dificuldades na execução destas práticas.

O ensino que antes era visto como fragmentado, ainda que existam universidades que utilizem estruturas curriculares diferentes que visam a formação baseada em um modelo interdisciplinar, estas ainda são minoria no ensino em enfermagem. As instituições executam, em grande parte, o modelo de ensino curricular, com disciplinas isoladas, que dificultam o olhar integralizado ao paciente.

Em última análise, podemos considerar a complexidade do ser enfermeiro professor diante das dificuldades apresentadas, e ao mesmo tempo, considerar as grandes potencialidades deste profissional na construção do conhecimento e valorização profissional.

Ao final desta viagem, posso considerar, primeiramente, a riqueza de experiências que esta pesquisa me proporcionou, diante da convivência, ainda que pequena, com enfermeiros professores de diversos locais da região do sul do país, que assim como eu, encontram na educação, sentido e motivação para evolução profissional e pessoal, auxiliando na construção de futuros profissionais da enfermagem.

O estudo, permitiu reflexões sobre o meu papel como enfermeira professora, e atribuições que antes não estavam tão claras, principalmente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Atualmente, tenho consciência da importância do conhecimento dos conceitos pedagógicos como instrumentos facilitadores da prática docente, com destaque para a elaboração de um plano de ensino, de planejar o que acontecerá em sala de aula, os objetivos do conteúdo. Sem falar na preparação de uma aula, pensando em contemplar todos os alunos, utilizando recursos visuais, auditivos e cinestésicos.

Para finalizar, cabe uma última analogia ao livro do Pequeno Príncipe. Após cinco anos atuando como enfermeira professora, trago comigo uma bagagem enriquecedora, que permitiu um amadurecimento enquanto pessoa e profissional. Costumo dizer, que cada turma é única, assim como cada aluno é único no mundo. Particularmente, acredito que a profissão de

professor refere cuidado, atenção, preocupação e motivação. Vai além de estar em sala de aula, o vínculo é essencial para que o ambiente se torne harmonioso e que os alunos sintam confiança e facilidade de participar deste processo de ensino e aprendizagem. Ao final dos semestres, a partida é sempre difícil, eu afirmo, e costumo compartilhar com os alunos, o quanto a caminhada que nos foi proporcionada trouxe aprendizado para ambos, assim como a rosa do príncipezinho, que ele descobriu ser única no mundo, justamente pelo cuidado, carinho e atenção que dedicou a ela.

O mestrado profissional permite ao mestrando a inserção no campo da pesquisa e o desenvolvimento de um estudo baseado em aspectos relacionados ao contexto de atuação do aluno. Por conseguinte, o resultado do estudo gera um produto que vem contribuir para com a sociedade. Isto posto, o fruto desta pesquisa é a criação de um curso de Formação Continuada de caráter presencial, intitulado “*Ensinar em Enfermagem: viagem com lampião!*” com foco no enfermeiro professor de instituições de ensino técnico e superior. Este curso propõe encontros organizados por temáticas pré definidas, e visam mobilizar leituras, debates e experiências que visam o aperfeiçoamento docente e desenvolvimento de estratégias e organizações pedagógicas relacionadas a inserção do professor em sala de aula. A proposta, objetivos e metodologias podem ser observados no Apêndice A deste estudo.



Imagem adaptada. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/08/1665532-exposicao-em-sp-mostra-como-filme-o-pequeno-principe-foi-criado.shtml>

“- Vá ver de novo as rosas. Você concluirá que a sua é única no mundo. Quando vier se despedir, vou presentear-lhe com um segredo.

O pequeno príncipe foi rever as rosas.

- Vocês não se parecem com minha rosa, não têm nada a ver com ela – disse ele. – Ninguém as cativou, e vocês não cativaram ninguém. Vocês são como era minha raposa, parecida a milhares de outras raposas.

Mas agora, somos amigos, e a reconheço como única no mundo.

As rosas ficaram chateadas.

- Vocês são belas, mas sem conteúdo – disse a elas. – Ninguém está disposto a morrer por vocês. Com certeza, alguém que passe aqui pode achar que vocês e a minha rosa se parecem. Mas ela é especial, é para mim mais importante que vocês, pois tratei de regá-la, de protegê-la na redoma de vidro, com o biombo. Por ela matei as larvas (exceto duas ou três, por causa das borboletas). Eu a vi se queixar e se alegrar, ou mesmo, se calar as vezes. Porque é a minha rosa.

Virou-se para a raposa:

- Adeus!

-Adeus! – retrucou a raposa. – Eis meu segredo.

É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”

(SAINT EXUPERY, 2015, p.100-101)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFANADOR, Adalberto Amaya. Simulación clínica: “aproximación pedagógica de la simulación clínica”. **Universitas Médica**, [s.l.], v. 51, n. 2, p.204-211, 19 mar. 2010. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.umed51-2.scap>.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. **Didática na Docência Universitária em Saúde: Metodologias Ativas e Avaliação**. Ponta Grossa: Appris, 2018. 169 p. (978-85-473-0712-7).

Ferreira, J., & dos Santos, H. B. (2015). RUBEM ALVES E AS "CONVERSAS SOBRE EDUCAÇÃO". *Revista Temas Em Educação*, 24(2), 183-186.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 280 p. (9788524922145).

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p.7-27, jul. 2007.

FELDMAN, Daniel et al. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2002. ANDRADE, Joseilze Santos de and VIEIRA, Maria Jésia. Prática assistencial de enfermagem: problemas, perspectivas e necessidade de sistematização. *Rev. bras. enferm.* [online]. 2005, vol.58, n.3, pp.261-265. ISSN 0034-7167. <http://dx.doi.org/10.1590/S003471672005000300002>.

ATTEWELL, Alex (1998) - Florence Nightingale. PROSPECTS: The quarterly Review of Comparative Education. Vol. 18, nº 1, p. 153-166.

MENEGAZ, Jouhanna do Carmo; BACKES, Vânia Marli Schubert; MOYA, José Luis Medina. AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS DE ENFERMAGEM: EXPRESSÕES EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [s.l.], v. 27, n. 3, p.1-10, 27 ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018002660016>.

PEREIRA, Paulo Roberto Barbosa et al. Metodologias ativas no processo da aprendizagem significativa. **Olhar Científico**, Rondonia, v. 4, n. 1, p.592-616, jan-jul. 2018. Semestral.

BASTABLE, Susan, B. **O Enfermeiro como Educador: princípios de ensino aprendizagem para a prática de enfermagem** – 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 688p.

ATISTA, Sylvia Helena et al. Professores iniciantes e professores experientes em currículos inovadores na graduação em saúde: um estudo sobre formação e docência. **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 6, n. 17, p.9-25, jun. 2005. BAURDILLARD, Jean. Simulacros e Simulação. Lisboa, Portugal: Editora Relógio D’Água, 1981. 286p.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 344 p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Ap.; JOSÉ, Eliana Mara Age. **Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos**. Diálogo educacional. Curitiba, n. 3, v.2, p. 79-98, 2001.

BERGMANN, Jonathan; SAMS Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 1, n. 32, p.25-40, jan/jun. 2011.
_____.: “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

_____. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. 32 (1): 25-40, 2011

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 312 p.

BULLOUGH, Vern L.; BULLOUGH, Bonnie. **The emergence of modern nursing**. 2. ed. New York: Macmillan, 1969. 277 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília,

_____.b. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEB, 2011

_____.c Parecer nº 271/62, de 19 de outubro de 1986. Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de enfermagem. . 3. ed. Rio de Janeiro

_____.d Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem..** Brasília, DF,

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Uwe**, West Of England, v. 2, n. 3, p.77-101, jun. 2006.

BRUNIGES, Michele. An evidence-based approach to teaching and learning. 2005.

CARVALHO, Anayde Corrêa de. Associação Brasileira de Enfermagem-1926/1976: documentário. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 55, n. 3, p. 249-263, Feb. 2002 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-

71672002000300003&lng=en&nrm=iso>.

access

on 06 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672002000300003>.

CHIRELLI, Mara Quaglio. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do curso de enfermagem da FAMEMA**. 2002. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002. doi:10.11606/T.83.2002.tde-24052006-154515. Acesso em: 2020-02-06.

MORAN, Jose. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Mídias Contemporâneas, 2015. p. 15-33.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000

COSTA, Talita, Vidotte. GUARIENTE, Maria Helena, M. Egressos de enfermagem do currículo integrado da Universidade Estadual de Londrina: aprimoramento profissional e científico. Cienc Cuid Saude 2014 Jul/Set; 13(3):487-494

COSTA, Rapahel Raniere de Oliveira. **A simulação realística como estratégia de ensino aprendizagem em enfermagem**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 3, p. 780-788, June 2004

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO 2003

DEWEY, John. How we think. Boston: DC Heath & CO, 1910.

OH, Eui Geum, YANG, You Lee. **Evidence-based nursing education for undergraduate students: A preliminary experimental study**. Nurse Education in Practice 38 (2019) 45–51

FALCÃO, Douglas. **Padrões de interação e aprendizagem em museus de ciência**. 1999. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Gestão e Difusão em Biociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

FERNANDES, Josicelia Dumê et al . Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 56, n. 4, p. 392-395, Aug. 2003

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti and BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod. [online]. 2010, vol.17, n.2, pp.421-431

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

Freitas DA, Santos EMS, Lima LVS, Miranda LN, Vasconcelos EL, Nagliate PC. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface (Botucatu)* 2016; 20(57):437-448.

REITAS, Maria Aparecida de Oliveira; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p.635-640, dez. 2007.

GAETA, Maria Cecília Damas. **Formação docente para o ensino superior**: uma inovação em cursos de lato sensu. 2007. 213 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 35, n. 1, p. 80-87, Mar. 2001

GEOVANINI, Telma.; et.al. *História da Enfermagem: versões e Interpretações*. 3. Ed. Rio de Janeiro, Revinter, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil** (1964.1985). São Paulo, Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

GLASER, Barney.; STRAUSS, Anselm. *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine. 1967

GUBERT, Edilmara. PRADO Marta, Lenise. **Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem**. Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2011 abr/jun;13(2):285-95.

OLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Argentina. **Currículo integrado em saúde**: Construção coletiva a partir de fóruns de qualificação docente. Florianópolis: Ufsc, 2017. 10 p.

HAMMERSLEY, Martyn. Algumas questões sobre a prática baseada em evidências na educação. **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 121134, out.

2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845/2198>>. Acesso em: 06 ago. 2019.
ELACQUA, Gregory et al. Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação. - Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, June 2017.
LIBÂNEO, Jose, Carlos. C. Os métodos de ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Lúcia Marlene Macário; SANTOS, Sandra Maria Pereira dos. Florence Nightingale: Apontamentos sobre a fundadora da Enfermagem Moderna. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra, v. serIII, n. 2, p. 181-189, dez. 2010

MAFFISSONI, André Lucas; VENDRUSCOLO, Carine; TRINDADE, Letícia de Lima. Redes de atenção à saúde no VER-SUS Oeste Catarinense: contribuições para o ensino em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 167 - 178, set. 2017. ISSN 2179-7692. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/25853>>.

MAKUCH, Débora Maria Vargas; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. A integralidade do Cuidado no Ensino na Área da Saúde: uma Revisão Sistemática. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, p. 515-524, Dec. 2017

MARTÍNEZ, María Ruzafa et al. Effectiveness of an evidence-based practice (EBP) course on the EBP competence of undergraduate nursing students: A quasi-experimental study. **Nurse Education Today**, [s.l.], v. 38, p.82-87, mar. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.012>.

MASETTO, Marcos. T. O professor na hora da verdade. a prática docente no ensino superior. Avercamp, 2011. 190 p.
_____. Docência universitária: repensando a aula. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

MCEWEN, Melanie.; WILLS, Evelyn. M. Bases teóricas para enfermagem. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Educação em enfermagem: avaliação da formação por egressos, empregadores e docentes. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 69, n. 1, p. 16-22, Feb. 2016.

MINAYO, Maria, C. de Souza.. **Pesquisa social**. 31.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, M.C.S Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.

MORAN, José Manuel. A Pedagogia e a didáctica da educação online. **Educação, aprendizagem e tecnologia**: um paradigma para professores do século XXI. Lisboa: Silabo, 2005

MOYA, José Luis Medina; PARRA, Silvana Castillo. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 15, n. 2, p. 303-311, June 2006

MEDEIROS,M.; TIPPLE, A.C.V.; MUNARI, D.B. - A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. Revista Eletrônica de Enfermagem (online), Goiânia, v.1, n.1, out-dez. 1999.

MOREIRA, Marcos Antonio. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: EPU. 2011

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 23, p. 156-168, Aug. 2003 .

MOREIRA, Marcos Antonio. O professor na hora da verdade. São Paulo: EPU, 2011.
CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2011, Porto Alegre. **Profissão docente::** Há futuro para esse ofício?. Porto Alegre: Unipampa, 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60

PEREIRA B, Paulo; et al. **Metodologias ativas no processo da aprendizagem**. Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 04, n.1, Jan./Jul. 2018 p. 592
PIMENTA, Selma. Garrido; ANASTASIOU, Léa. das G. C. Docência no ensino superior. [s.l.] : Cortez. 2014

POLIT, Denise F.; HUNGLER, Bernadette. P. - Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 3. ed., porto Alegre, Artes Médicas, 1995. 391p

POZO, Juan. Ignacio. org. A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ArtMed Editora. 2003

RAMÍREZ, Maria. Soledad. Modelos de estrategias y enseñanza para ambientes innovadores. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. 2012

RIBEIRO Jorge Ponciano, TAVARES Marcelo, ESPERIDIÃO Elizabet , MUNARI Denise . Análise das diretrizes curriculares: uma visão humanista na formação do enfermeiro. Rev Enferm UERJ 2005; 13(3).

RIZZOTTO, Maria, Lucia .F. História da enfermagem e sua relação com a saúde pública. Goiânia, AB, 1999

ROSEMBERG Dulcinéia Sarmiento. O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte. Niterói (RJ): Walk; 2002

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 60, n. 4, p. 456-459, Aug. 2007

_____. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 61, n. 4, p. 435-440, Aug. 2008

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEBA, Judy. Desenvolvendo políticas e práticas informadas por evidências. Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007

SCHERER, Zeyne Alves Pires; SCHERER, Edson Arthur; CARVALHO, Ana Maria Pimenta. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 14, n. 2, p. 285-291, Apr. 2006

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011

TIMMINS, Robyn.. Putting the nation to the test, is there room for improvement? Paper presented at the 9th Annual Assessment Roundtable: Assessing Assessment Conference, Sydney, New South Wales, 7-9 November 2004

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

UTLEY, Rose. Theory and Research for Academic Nurse Educators: Application to Practice. Jones and Bartlett, Sudbury, MA. 2011

VALENTE, Jose, Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR

ZABALA, Miguel Antoni; ROSA, Ernani. F. da. A prática educativa. como ensinar: Porto Alegre. Artmed, 2010

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seus cenários e protagonistas. Porto Alegre: Artmed. 2004

_____. Competencias docentes del profesorado universitario - Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Ediciones de Narcea S.A, 2006

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível. 19ª Ed. Cortez, 2005.

WALDOW Vera R. Desenvolvimento do pensamento crítico na enfermagem. Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995. p. 109-34.

WINTERS, Joanara Rozane da Fontoura et al . Nursing higher education in MERCOSUR: a bibliometric study. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília , v. 71, supl. 4, p. 1732-1739, 2018

APÊNDICE A - PRODUTO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE
UFCSPA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO ENSINO NA SAÚDE**

JULIANA THOMAS

**ENSINAR EM ENFERMAGEM:
uma viagem com lampião**

Porto Alegre

2019

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	2
2 OBJETIVOS	5
2.1 OBJETIVO GERAL	5
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS	7
4 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS	8

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar o exposto e ao encontro dos resultados da pesquisa “Da Enfermagem à Docência: Percepções de Enfermeiros Professores Frente aos Desafios no Ensino na Profissão”, ambos representam elementos que justificam o interesse da pesquisadora na elaboração dessa proposta de trabalho e consequentemente na execução das atividades relacionadas. Neste contexto, se integram ainda outros elementos fundamentais, que justificam o envolvimento da pesquisadora, tais como: experiência profissional como enfermeira assistencial, atuação docente em cursos técnicos (Segurança do Trabalho e Enfermagem), e também em cursos de formação continuada com temáticas relacionadas à saúde. De modo que estes cenários me imbuíram de inquietações relativas à prática docente, revelando a necessidade de busca de cursos de formação para qualificação profissional de cunho pedagógico, sendo realizada, esta forma, especialização em Docência na Educação Profissional, e atualmente, o Mestrado.

Desta forma, o presente projeto vem atender às prerrogativas do Programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde (PPGENSAU) da UFCSPA, modalidade Mestrado Profissional, o qual presume que o profissional esteja inserido no mercado de trabalho, e que ao final, após cumprir com as exigências dispostas no regulamento do programa, apresente os resultados em formato de dissertação ou artigos, e que elabore um produto que colabore com a formação dos futuros profissionais de saúde do país (UFCSPA, 2014).

Em consonância com o disposto, justifica-se a criação de Oficinas de Formação Continuada de caráter presencial, com abordagem central sobre o **“Ensinar em Enfermagem”: viagem com lampião**” formada por temáticas didático pedagógicas pertinentes à docência e a realidade dos profissionais entrevistados, uma vez que esta compreende uma necessidade encontrada nos relatos dos enfermeiros professores diante de uma formação curricular baseada no modelo de ensino tradicional e assistencial observada nos resultados da pesquisa. Deste modo, as oficinas terão abordagem de temas individuais, ainda que relacionados ao ensino na saúde, de tal forma que o professor possa participar da oficina ou assunto que melhor lhe convém. Pretende-se abordar temas conteúdos relacionados a: planejamento e organização de aula, estratégias ativas de ensino (simulação, problematização, sala de aula invertida, aprendizado baseado em problemas e projetos, entre outros).

A função docente no ensino técnico e superior, segundo Behrens (2005), é formada por quatro grupos de professores: os profissionais de várias áreas de conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; e os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Nesta proporção, o primeiro grupo, por tratar-se de um público que não possui experiência no mercado de trabalho específico da área na qual ele leciona, tem maior probabilidade de replicar práticas docentes que atuaram em sua formação, o segundo grupo, identificado como aquele que possui a maior carga horário atuando no seu campo de formação, por vezes não terão interesse ou preocupação com a sua qualificação acadêmica, não realizando, desta forma, cursos de pós-graduação ou extensão. O terceiro grupo é definido por profissionais docentes com formação na área da educação, mas que por assumirem jornadas extensas de trabalho e que passam de um lugar para o outro durante a semana, encontram dificuldade em elaborar e organizar práticas pedagógicas.

Por fim, o quarto grupo, que compete aos profissionais da área da educação e das licenciaturas, que se dedicam integralmente às instituições de ensino, perpassa no fato de que alguns desses professores nunca exerceram as atividades profissionais que apresentam a seus alunos, ou seja, falam de um campo onde conhecem apenas a teoria.

Entretanto, a contemporaneidade do ensino, vem demandando um novo perfil profissional docente, e as exigências socioeconômicas, globalização, agilidade, uso da tecnologia, estão redimensionando a ação docente, com o propósito de atender as atuais necessidades sociais. Neste formato, cabe destacar, que não convém mais o professor transmissor de informações e conteúdo, sua atribuição, por hora, é adotar novas práticas pedagógicas, capaz de envolver todos os contextos onde o aluno está inserido (BEHRENS,1998). Assim como destacado por Melo e Cordeiro (2008) a educação passa a ser entendida como um processo de formação humana (em seu sentido completo), e como tal, envolve as pessoas em suas múltiplas relações e dimensões.

Nesta atual demanda, a formação do professor, conforme Rodrigues e Sobrinho (2008), é apontada como um dos principais fatores que podem proporcionar a melhoria na qualidade do ensino. Visto que Nóvoa (2011), colabora com esta percepção, quando afirma que a

formação do professor é um espaço de mobilização da experiência transformando-a em conhecimento profissional.

Desta forma, se cabe destacar a relevância e importância da formação continuada no cotidiano docente, como recurso que busca aprimorar as práticas em sala de aula,

Ainda que o professor universitário esteja mais próximo a realidade docente por meio da sua ação educativa nas Instituições de Educação Superior (IES), segundo Cunha (2014) é necessário que tais formações visem estimular o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico-profissional.

Neste contexto, cabe refletirmos que se o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno, é imprescindível que a formação do professor universitário possa contemplar a preparação pedagógica, de modo que se compreenda o processo de ensino e aprendizagem e o que realmente significa aprender, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo (COSTA, 2008).

As oficinas serão ofertadas em datas aleatórias, respeitando o calendário acadêmico, tencionando a participação dos professores. Esta proposta visa oportunizar ao enfermeiro professor um espaço para compartilhar experiências e contribuir para a melhoria das práticas e técnicas de ensino empregadas em sala de aula, conforme o grau de interesse em determinados assuntos. A seguir, estão apresentados os objetivos e metodologias que compõem esta prática.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e técnicas para enfermeiros professores que atuam no ensino técnico e superior de enfermagem, almejando a qualificação profissional para a docência, oferecendo-lhes instrumental teórico-metodológico que lhes permitam experimentação e reflexão sobre a importância do planejamento das aulas, bem como, o potencial e a utilização de metodologias ativas na sala de aula.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar os resultados da pesquisa “Da Enfermagem à Docência: Percepções de Enfermeiros Professores Frente aos Desafios no Ensino na Profissão”
- Refletir os desafios e possibilidades da Docência no Ensino Superior;
- Relembrar pressupostos teóricos do processo de ensino e aprendizagem;
- Discutir a importância do plano de ensino e plano de aula;
- Reconhecer as características e aplicações de Metodologias Participativas de Ensino e Aprendizagem (Metodologias Ativas);
- Realizar atividades práticas utilizando diferentes estratégias de ensino.

Ao final do curso os professores participantes deverão ser capazes de:

- Refletir sobre o seu papel educativo como enfermeiro professor, pesquisador e como profissional da saúde;
- Construir um plano de ensino e aula, identificando a proposta pedagógica, objetivos, metodologia e avaliações;

- Reconhecer os diferentes tipos de estratégias de ensino, bem como a sua utilização;
- Realizar prática de ensino no ensino na saúde baseada em estratégias que asseguram o envolvimento e participação ativa do aluno.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS

A lei nº 8080/90 no título IV (Recursos Humanos, art. 27 e parágrafo 1 e art. 28), dispõe sobre a organização de um sistema de formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, inclusive de pós-graduação, que oferecem programas de educação permanente e aperfeiçoamento mediante normas específicas, elaboradas conjuntamente com o sistema educacional (BRASIL, 1990).

A lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9694/96 – no título I (Da Educação, art.1º) comenta sobre a abrangência da educação nos processos formativos que são desenvolvidos mediante interação social, nos seus mais variados ambientes.

Também respectiva a LDB (art.43, da Educação Superior) a necessidade do estímulo e desenvolvimento do senso crítico e pensamento reflexivo do aluno;

A formação de cunho pedagógico dos professores aparece no Art.62, afirmando que esta será realizada por meio de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas

A Resolução CNE/CES Nº 3/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem) assegura que o profissional de enfermagem deve estar apto a tomada de decisões, visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Estabelece ainda a necessidade de educação permanente, sendo que os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços (BRASILb,2001)

A presença das estratégias ativas no currículo de enfermagem, se faz presente com a inserção de um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo princípio

metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas.

4 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS

A figura abaixo apresenta o planejamento da proposta da Oficina de Formação Continuada denominada “*Ensinar em Enfermagem*”

Figura 1 Plano da Oficina– Formação Continuada

Oficina de Formação Continuada: “Ensinar em Enfermagem:viagem com lampião”	
Justificativa	Necessidade de formação contínua sobre os pressupostos pedagógicos e metodologias ativas;
Objetivo geral	Desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e técnicas em enfermeiros professores do ensino técnico e superior de enfermagem, almejando a qualificação profissional para a docência, oferecendo-lhes instrumental teórico-metodológico que lhes permitam experimentação e reflexão sobre a importância do planejamento das aulas, bem como, o potencial e a utilização de metodologias ativas na sala de aula.
Estratégias para alcançar os objetivos	Divulgar a oficina para os enfermeiros professores de cursos do ensino técnico e superior em enfermagem; Desenvolver dois encontros por semestres, utilizando as estratégias de ensino ativas, buscando inserir o docente como participante ativo do conteúdo programático;
Público alvo	Enfermeiros professores do curso técnico e superior de enfermagem e demais interessados.
Carga horária	4h por encontro
Planejamento	Primeira etapa: Divulgar o curso de formação as instituições de ensino que possuem cursos técnicos e superior de enfermagem; Agendar momento com coordenador pedagógico para explanação dos objetivos da oficina e compreensão das demandas e realidades institucionais; Segunda etapa: Confirmar o interesse da instituição; Realizar a inscrição dos professores; Terceira etapa: Realização da oficina presencial (turno e temática a definir); Quarta etapa: Avaliação do encontros de formação.

Figura 2 Continuação Curso de Formação Continuada

Procedimentos Didáticos:	A oficina visa a utilização de metodologias ativas na condução das atividades didáticas, com inspiração na metodologia da problematização; As mesas em sala de aula serão dispostas em formato de semi-círculo; O ponto de partida para o desenvolvimento do conteúdo serão situações problematizadoras do cotidiano docente, relacionado ao ensinar em enfermagem; Serão realizadas atividades em grupos que visam a análise e reflexão de estratégias de ensino; Realização de atividades práticas visando a aplicação e vivência de diferentes estratégias de ensino; No desenvolvimento da metodologia serão utilizadas técnicas como: elaboração de sínteses ou escritas, estudo de casos, leituras e estudos individuais e coletivos de textos, aulas expositivas dialogadas e conversação dirigida.
Recursos materiais	Quadro branco/negro, marcador para quadro branco/giz, crachá, lista de presença, instrumento de avaliação, folhas brancas (A4), papel pardo.
Recursos físicos	Sala de aula e laboratório de habilidades/enfermagem.
Recursos tecnológicos	<i>Datashow, notebook, caixa de som</i>
Resultados esperados:	•Melhora das práticas e vivências pedagógicas; •Compreensão da necessidade da construção do plano de ensino e aula; •Aplicação de novas estratégias de ensino, objetivando a contribuição no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes do aluno.
Responsável	Enfermeira Juliana Thomas
Indicador avaliativo	Instrumento estruturado (conforme apêndice B)

Fonte: Material elaborado pela autora (2019)



Imagem adaptada. Fonte: <https://cinemadomeujeito.wordpress.com/2015/08/19/o-pequeno-principe/>

Ensinar em Enfermagem: Viagem com Lampião

1º Momento: motivação

Todo dia eu aprendia alguma coisa sobre seu planeta, sua partida, sua viagem.

Cada detalhe aparecia aos poucos, ao longo dos nossos papos”

(SAINT EXUPARY, 2015, p28)





- Bom dia! Por que apagou o lampião?
- É o regulamento! Bom dia!
- Que regulamento?
- De apagar meu lampião. Boa noite!
- Por que agora o acendeu?

2º Momento: Realidade

- a) Quais as estratégias que os professores enfermeiros utilizam?
- b) Estas estratégias, possuem relação com o trecho acima citado?



Imagem adaptada. Fonte: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/08/animacao-o-pequeno-principe-entra-em-cartaz-nos-cinemas-da-paraiba.html>

- O que é “cativar”?

- Vejo que você não é daqui – comentou a raposa. –O que você procura?

- Procuro pessoas. O que significa “cativar”?

[...]

- Já ninguém dá importância a isso – lamentou a raposa.

– “Cativar” significa criar vínculos... (SAINT EXUPERY, 2015, p.95-96)

3º Momento: Elaboração de sínteses

Se você cativou alguém poderá dividir conhecimentos.



Fonte: Imagem adaptada. <https://images.app.goo.gl/vBc7ftcRnuV4zuTAA>

Voei por todo o mundo. E, nisso, a geografia me foi muito útil.

Bastava manter os olhos bem abertos **e eu sabia dizer** se voava sobre a China ou sobre o Arizona (SAINT EXUPERY, 2015, p.10)

4º Momento: Aprendizado - Avaliação

Se você cativou alguém poderá dividir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In: MASETTO; Marcos T. (Org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

BRASIL. República Federativa do. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.html> Acesso em 13 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001. Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União 09 nov 2001; Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf> Acesso em 13 de jul. 2019

COSTA, Jeiffieny da Silva. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? Caderno discente do Instituto Federal Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 2, p. 41-62, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. Educação Unisinos, São Leopoldo/ RS, v. 12, n. 3, p. 182-186, jul/dez. 2008. _____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul/ dez. 2011.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Ensino e pesquisa: desafios e possibilidades para docentes universitários. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 57

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO**A – IDENTIFICAÇÃO**

1. Pseudônimo: _____
2. Idade: _____ anos.
3. Sexo: (☐) Feminino (☐) Masculino
4. Ano de conclusão do curso de graduação: _____
5. Instituição Formadora: _____
6. Curso(s) de pós-graduação (Especialização, Residência, Mestrado, Doutorado ou PósDoutorado) concluído(s):
(☐) Sim, qual (is): _____
(☐) Não.

B – ENFERMEIRO PROFESSOR

1. Instituição de Ensino vinculado(a): _____
2. Há quanto tempo você trabalha na Instituição: _____
3. Carga horária contratual: _____ horas semanais.
4. Há quanto tempo você exerce a função de professor: _____ meses.

APÊNDICE C- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Título do projeto:

DA ENFERMAGEM À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DE ENFERMEIROS DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS NO ENSINO DA ENFERMAGEM

PARTE 1: Formação

- 1 - Depois da formação em Enfermagem qual foi seu contexto de atuação?
 - 2- Como ocorreu a oportunidade de ingresso na carreira de professor no Ensino Superior em Enfermagem?
 - 3 - Durante a sua graduação, foram trabalhados temas de cunho pedagógico no currículo do seu curso? Exemplos: modelos educacionais, metodologias ativas, métodos avaliativos.
 - 4 – Na sua concepção, o que é necessário para desempenhar o papel de professor?
 - 5 – A instituição de ensino a qual você está vinculado(a) tem por hábito promover cursos ou formações continuadas visando melhorar e inovar as ações pedagógicas?
- () Sim () Não

Se sim, com qual frequência? _____

- 6 – Quando você iniciou a profissão de enfermeiro professor, como/onde você buscou qualificação profissional para exercer esta atividade?
- 7 - Quais sugestões você daria à Instituição Formadora (Universidade) para melhorar a qualificação do enfermeiro professor?

2 – PARTE 2 – Estratégias de Ensino

- 1 – Como você percebe o envolvimento dos alunos em sala de aula?
- 2 – O que você entende por metodologias de ensino?
- 3 – Quais as metodologias de ensino você mais utiliza em sala de aula?
- 4- Você utiliza técnicas/estratégias de ensino visando melhorar o processo de ensino aprendizagem e/ou melhorar a interação professor/aluno, aluno/aluno em sala de aula?
- 5 – Comente como você prepara as suas aulas (o planejamento prévio das suas aulas).

PARTE 3 – Processo Ensino Aprendizagem

- 1 – O processo de ensino aprendizagem pode envolver algumas dificuldades por parte dos alunos. O que você percebe como desafio ou dificuldade dos alunos no seu processo e aprendizagem?
- 2 - Quais os desafios encontrados por você nos processos de ensinar no curso de enfermagem?

PARTE 4 – Do Enfermeiro Professor

- 1- Quais as dificuldades encontradas por você no início da docência?
- 2 - Quais fragilidades e potencialidades você percebe na profissão de enfermeiro professor?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DA ENFERMAGEM À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DE ENFERMEIROS DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS NO ENSINO DA ENFERMAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do Projeto de Pesquisa “**DA ENFERMAGEM À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DE ENFERMEIROS DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS NO ENSINO DA ENFERMAGEM**”. Essa pesquisa objetiva conhecer como acontece a formação continuada do enfermeiro professor em instituições que ofertam o curso técnico ou de graduação em Enfermagem, identificar estratégias de ensino em sala de aula bem como os desafios vivenciados na docência.

A escolha do tema de pesquisa justifica-se pela escassez de formação voltada ao enfermeiro professor, este, necessita buscar outras fontes de ensino (pós-graduação) para obter conhecimento e preparo para as atividades pedagógicas. Outra razão, fundamenta-se na dificuldade do exercício docente diante as diversas estratégias de ensino aprendizagem em sala de aula. Se aceitar participar da pesquisa, é importante que você esteja ciente que participará voluntariamente. Sua participação envolverá a resposta a um questionário e de uma entrevista individual que será gravada, para fins de coleta de informações sobre sua prática como enfermeiro professor, questões referentes a sua formação e ao seu contexto de trabalho. O tempo estimado de resposta ao questionário e conversa é de aproximadamente uma hora. O encontro para a coleta dos dados, por meio da entrevista, será realizado presencialmente no seu local de trabalho, mediante agendamento prévio, conforme sua disponibilidade. Para maior confiabilidade e registro dos dados a entrevista será gravada em áudio.

Os dados coletados (respostas do questionário, anotações, áudio e transcrição da entrevista individual) posteriormente serão utilizados somente para fins deste estudo e arquivados por um período de cinco anos. Todos os dados serão guardados sob sigilo, resguardando seu anonimato, assim como a ética profissional exige. Na exposição dos resultados serão utilizados pseudônimos garantindo o seu anonimato.

A sua participação na pesquisa implicará em danos mínimos a você, a não ser algum desconforto ao responder à entrevista relacionado à disponibilidade de seu tempo ou mesmo algum conflito emocional devido a peculiaridade do tema tratado. Se isso ocorrer, a equipe de pesquisa fará ajustes necessários e dará a assistência emocional devida ou suspenderá a sua participação na pesquisa. Você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta que possa lhe trazer constrangimento ou mesmo desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, mesmo após ter começado, e isso não vai lhe trazer nenhum prejuízo. Os danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa serão indenizados.

Não haverá despesas pessoais para você, assim como também não haverá compensação financeira relacionada a sua participação na pesquisa. A presente pesquisa poderá beneficiar no conhecimento das ações sobre a docência no ensino da Enfermagem.

Você tem a garantia de acesso aos resultados da pesquisa e poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento, para esclarecer quaisquer dúvidas.

Esta pesquisa tem procedência acadêmica e destina-se a elaboração de uma dissertação, para obtenção do diploma de Mestre em Ensino na Saúde, na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA.

Este documento será assinado em duas vias, ficando uma via com o entrevistado (a) e outra com a pesquisadora.

A orientadora do projeto é a professora Marcia da Costa Rosa e a responsável pela obtenção do TCLE é a mestrande Juliana Thomas, ambas podem ser contatadas através dos telefones (51) 9 9611-6848 e (51) 9 8151-1849, respectivamente, tendo este documento sido revisado e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), Endereço: R. Sarmiento Leite, 245 - Centro Histórico - Porto Alegre, em __/__/__, telefone (51) 3303-9000, ramal 8805. O CEP é o órgão especializado, vinculado à a Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da universidade, e tem como objetivo pronunciar-se no aspecto científico e ético sobre os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos. Estamos à disposição para responder às dúvidas e questionamentos a qualquer momento.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, sobre o objetivo, procedimentos, justificativa, benefícios e riscos deste estudo. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, nos termos propostos.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018

Assinatura do Participante
Responsável

Assinatura da Pesquisadora