

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARLA CAROLINE ARAÚJO SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE:
A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO**

RONDONÓPOLIS – MT
2021

KARLA CAROLINE ARAÚJO SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE:
A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

RONDONÓPOLIS – MT
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A663f Araújo Silva, Karla Caroline.

A formação do professor universitário no campo da saúde : a prática docente do Enfermeiro / Karla Caroline Araújo Silva. -- 2021

124 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Docente do ensino superior. 2. Formação do professor universitário. 3. Enfermeiro docente. 4. Formação pedagógica na saúde. 5. A prática docente do enfermeiro. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE RONDONÓPOLIS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE: A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO

AUTORA: MESTRANDA KARLA CAROLINE ARAÚJO SILVA

Dissertação defendida e aprovada em 23 de setembro de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho (Presidente Banca / Orientador)
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis
2. Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske (Examinador Interno)
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis
3. Doutor(a) Magda de Mattos (Examinador Externo)
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis
4. Doutor(a) Fabiana Aparecida da Silva (Examinador Externo)
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 23 DE SETEMBRO DE 2021.



Documento assinado eletronicamente por **ADEMAR DE LIMA**

CARVALHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 24/09/2021, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 27/09/2021, às 09:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamentono art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MAGDA DE MATTOS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 04/10/2021, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Aparecida da Silva, Usuário Externo**, em 21/10/2021, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o códigoverificador **3937685** e o código CRC **6EE19886**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Bom Deus, que esteve presente em todos os momentos, bons, ruins, fáceis e difíceis; Sua presença foi colo e amparo, nítido e essencial em tantos momentos de angústia.

Agradeço à minha família, Mãe, Pai e irmã, que acompanharam de perto a busca pela oportunidade de entrar no Programa de Mestrado e por estarem até a conclusão dele, acreditando em mim e me motivando para sempre seguir em frente.

Aos coordenadores das instituições, nas quais trabalhei ao longo do mestrado, Neiva Col, Luciane Almeida e Marisa Brescovici, pela compreensão e apoio para cumprir com os créditos do programa.

Aos mestres do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação pelos conhecimentos adquiridos, não imaginam como modifiquei minha prática pedagógica!

À minha colega de Mestrado Ana Paula Grapiglia, que foi companhia e apoio em vários momentos e que, como eu, passou pelas mesmas fases. Obrigada pelo apoio e pela grande amizade que se tornou.

Ao meu orientador, Prof. Ademar que, com sua paciência, orientação e atenção, me acompanhou até aqui podendo ampliar minha visão de mundo e de conhecimento, me mostrando na prática o exemplo de professor emancipador.

Às professoras participantes da banca, Fabiana, Lindalva e Magda, pelas valiosíssimas contribuições realizadas em minha dissertação, com suas clarezas e precisões, me estimulando e motivando à busca pela personalidade da educação na saúde. Vocês foram imprescindíveis!

Enfim, grata a todos que de alguma forma foram impulso para a concretização deste trabalho. Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa encontra-se vinculada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foram investigados enfermeiros e enfermeiras docentes de cursos de graduação em Enfermagem, quanto a sua prática pedagógica. A problemática para essa investigação é a que sempre permeou toda a minha experiência enquanto docente, que é a ausência de uma formação pedagógica dos profissionais docentes da área da saúde. Diante disso, foi estipulado como objetivo geral: analisar a formação pedagógica dos enfermeiros atuantes na docência do Ensino Superior (ES), em Rondonópolis (MT); e para complementar as informações ressaltar os objetivos específicos que foram traçados: a prática pedagógica dos participantes; a realização ou não de educação continuada e permanente; conhecer o projeto pedagógico dos cursos a qual exercem suas funções, e analisar os recursos e elementos utilizados pelos mesmos para o fazer pedagógico. Participaram desta pesquisa 12 docentes dos cursos de enfermagem da UFMT e uma instituição particular. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada de modo online, ferramentas Google Meet e Skype, ocorrendo esta após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, sendo estes organizados em eixos para melhor análise dos mesmos. Discorrer sobre essa temática originou em uma avaliação em vários aspectos sendo eles, pedagógicos, estruturais, políticos e sociais, efetivado nos resultados e confirmando várias teorias acerca da docência no ensino superior no campo da saúde. Nesta pesquisa destaca-se o quanto o início da carreira docente para o profissional Enfermeiro é desafiador, na qual depende de experiências constantes para construir a identidade de professor, enfrentando obstáculos diários, mas que trazem consigo a resistência do profissional da saúde que é a de persistir e propor formas de encarar as diversas mudanças no contexto universitário do nosso país. Contudo, pode-se perceber profissionais com experiência que ainda enfrentam a desvalorização salarial, a falta de apoio institucional para executar a prática pedagógica, bem como a adversidades e condicionantes sociais que os cursos da saúde e a assistência em saúde enfrentam, mas que ainda assim exercem o papel diante de uma educação emancipadora onde o aluno é o protagonista. Afirmo que o início da mudança pedagógica nos cursos da área da saúde ocorre a partir do momento em que os docentes conseguem visualizar a importância da educação para uma sociedade e compreenderem o verdadeiro papel de mediador que possuem e então poderemos acreditar em uma educação justa, cidadã e emancipadora.

Palavras-chave: Docente do ensino superior. Formação do professor universitário. Enfermeiro docente. Formação pedagógica na saúde. A prática docente do enfermeiro.

ABSTRACT

This research is linked to the Education of Teachers and Public Education Policies of the Public Educational Policies of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso of Mato Grosso (UFMT). Nurses and professor of nursing undergraduate courses were investigated about their pedagogical practice. The problematic for this investigation is the one that has always permeated my entire experience as a teacher, which is the lack of pedagogical training of teaching professionals in the health sphere. Therefore, the general objective was stipulated: to analyze the pedagogical formation of nurses who work in Higher Education teaching in Rondonópolis (MT); and to complement the information, I highlight the specific objectives that were set: the pedagogical practice of the participants; the realization or not of continued and permanent education; to know the pedagogical project of the courses where they work, and to analyze the resources and elements used by them for their pedagogical work. Twelve teachers from nursing courses at UFMT and one private institution participated in this research. Data collection was performed through online semi-structured interviews using Google Meet and Skype tools, after the participants signed the Free Consent Form. Subsequently, the interviews were transcribed and submitted to content analysis, which were organized into axes for better analysis. So, discussing this theme resulted in an evaluation of several aspects, such as pedagogical, structural, political, and social aspects, which was effective in the results and confirmed several theories about teaching in higher education in the health field. Then, in this research it became clear how challenging the beginning of the teaching career is for professional nurses, who depend on constant experiences to build their identity as a teacher, facing daily obstacles, but which bring with them the resistance of the health professional to persist and propose ways of facing the several changes in the university context of our country. However, it is possible to notice experienced professionals who still face the devaluation of salaries, the lack of institutional support to execute their pedagogical practice, as well as the adversities and social conditions that health courses and health care assistance face, but who still play their role in an emancipating education where the student is the protagonist. I affirm that the beginning of the pedagogical change in the health area courses occurs from the moment that the teachers are able to visualize the importance of education for a society and understand the true role of mediator that they have, and then we will be able to believe in a fair, citizen and emancipating education.

Keywords: Higher education teacher. Formation of the university teacher. Nurse teacher. Pedagogical training in health. The teaching practice of nurses.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Médica
ABEN - Associação Brasileira de Enfermagem
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CAEM - Comissão de Avaliação das Escolas Médicas
CAES - Comissão de Avaliação de Escolas da Área da Saúde
CES - Câmara de Educação Superior
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINAEM - Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPR - Centro Pedagógico de Rondonópolis
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUR - Campus Universitário de Rondonópolis
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DPNSP - Departamento Nacional de Saúde Pública
DU - Docente Universitário
ES - Ensino Superior
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
NDE - Núcleo Docente Estruturante
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEPS - Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
Promed - Programa de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina
Pró-saúde - Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
Pet-Saúde - Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde
SENADEN - Seminário Nacional de Enfermagem
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFR - Universidade Federal de Rondonópolis

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	26
2.2 O AMBIENTE DA PESQUISA	26
2.2.1 – A Instituição Pública de Ensino	27
2.2.2 - A Instituição Privada de Ensino	29
2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA COLETA DE DADOS.....	30
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE	33
3.1 O CURSO DE ENFERMAGEM NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	42
3.2 O PROFESSOR DO CURSO DE ENFERMAGEM.....	49
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR	57
4.1 A EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ	60
4.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....	66
4.3 O SABER PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DOCENTE.....	70
5 A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO: RESULTADOS E ANÁLISES	74
5.1 EIXO 1 - PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	75
5.2 EIXO 2 - CARACTERIZAR E IDENTIFICAR A FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DOS DOCENTES.....	84
5.3 - EIXO 3: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E DOS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES BACHARÉIS	92
A CONSTRUÇÃO CONTINUA	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	116
ANEXOS	119

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática formação do professor universitário no campo da saúde partiu de minha experiência enquanto Enfermeira Docente. Isso teve início a partir da necessidade de complementação de renda, devido às poucas oportunidades de trabalho na assistência em Enfermagem na cidade para a qual havia me mudado. Até aquele momento já havia exercido a Enfermagem por menos de um ano e devido à necessidade, já referida acima, iniciei na docência ministrando aulas em Cursos Técnicos em Enfermagem. A experiência durou aproximadamente um ano e meio e, devido ao retorno à cidade natal, Rondonópolis (MT), voltei para a assistência.

Passado mais um ano, em 2014, o desejo de retornar à sala de aula veio à tona e, após aprovação em um processo seletivo de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, em Rondonópolis - MT, retornei ao meu processo de formação docente, de onde não sai mais, conciliando-o com a assistência em Enfermagem por alguns meses e atualmente me dedico exclusivamente a isso.

Em 2019, iniciei o Mestrado em Educação, na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus universitário de Rondonópolis, servindo de base para as indagações acerca da educação e contribuindo para o trabalho docente.

A problemática deste trabalho é a que sempre permeou toda a minha experiência enquanto docente, que é a ausência de uma formação pedagógica dos profissionais docentes da área da saúde. O fato de ser uma formação bacharel e existirem outras áreas de atuação, já caracteriza a principal dificuldade em se desenvolver uma identidade docente. Marcelo Garcia (2010) discorre que a identidade docente reflete tanto a experiência pessoal quanto o papel que lhe é atribuído pela sociedade, sendo entendida como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação e/ou identificação com outros profissionais, ou seja, é a construção individual e coletiva do que é ser professor.

Aprender e ressignificar todo processo de ensino, do início de minha trajetória até o momento, se fez necessário e, de encontro a toda problemática, pode-se destacar ainda, a pouca exigência de uma formação pedagógica para os docentes do Ensino Superior (ES); a importância do reconhecimento dos condicionantes sociais de uma sociedade necessitada de

saúde de qualidade, assim como um conhecimento político que permeia essa etapa de ensino em nosso país.

Vale ressaltar que a oferta de cursos de licenciaturas na área da saúde vem sendo reduzida e, até mesmo, grades das disciplinas didáticas de cursos bacharéis encontram-se ínfimas, apesar de uma grande movimentação nas mudanças pedagógicas nos cursos da área da saúde, o que já contribuiria para uma formação pedagógica inicial do futuro professor como também do profissional de saúde em prol de uma conduta orientativa, que promova e previna a saúde de uma sociedade a partir da educação em saúde¹.

No Brasil, não há muitos cursos de licenciatura em Enfermagem. Em uma pesquisa realizada pelo site e-MEC – sistema de regulação do ensino superior – estão registrados 23 cursos de graduação em Enfermagem, licenciatura, sendo treze cursos privados e onze públicos; apenas um em modalidade à distância e um não iniciado. Dos vinte e três, quatorze estão desativados, extintos/ou em extinção. Comparando com um estudo de 2015 realizado por Correa e Sordi (2018), em consulta na mesma fonte, foram encontrados 29 cursos, sendo 24 cursos ativos, sendo que 18 são ofertados por universidades públicas e seis por instituições de ensino superior privadas, o que sugere a necessidade de pós-graduação aos profissionais que adentram ao ES, devido a maioria ser graduada e não possuir nenhuma formação pedagógica.

Em Cortesão (2002), discute-se as características dos professores com formação em cursos bacharéis, nos quais eles replicam a forma como foram ensinados na graduação:

[...] os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objecto (CORTESÃO, 2002, p. 61).

Diante de tantas mudanças de perfis de alunos, mudanças sociais e realidade tecnológica, essa forma de educação já não mais atende às necessidades deles, podendo frisar que “o simples transmitir do conteúdo já não é suficiente; a reprodução de um molde – ‘escute, leia, decore e repita’ - já não cabe nas mudanças necessárias ao Ensino Superior” (BEHRENS, 2012, p. 439).

Trazendo para a realidade pedagógica do Docente Enfermeiro, Moraes (2004), autor da dissertação de mestrado “Enfermeiro Educador, Professor Enfermeiro: Formação e Práticas Educativa”, buscou compreender relações possíveis e necessárias entre o Enfermeiro e a

¹ Faz parte da política nacional de educação permanente em saúde (Pneps) que se constitui como num movimento que busca alternativas e soluções para questões vivenciadas pelos trabalhadores e para problemas de saúde vivenciados pelos usuários. Deve ser entendida como o próprio processo de reflexão e transformação das práticas vigentes no sistema único de saúde (SUS) (BRASIL, 2004).

educação, aprofundando a discussão sobre currículo, ensino e formação de educadores em Enfermagem e reconhece uma tendência tecnicista do ensino, assim como a pouca valorização do conteúdo pedagógico para atuar na educação. Logo, o autor percebe ser necessário um trabalho com as práticas pedagógicas, para uma melhor educação no campo da Enfermagem.

Tal modalidade referida acima é também conhecida como educação bancária, a qual Freire (1987) descreve da seguinte forma:

[...] na concepção ‘bancária’ – permita-se - nos a repetição insistente – o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 41).

A educação não é estática como querem fazer dela, ela dependerá da população inserida, da realidade local, do momento político e mundial, mas o que não deve mudar é a busca constante de uma prática pedagógica, estando essa associada à pesquisa, investigando com os alunos a realidade da profissão e a instituição, assim construindo o conhecimento. Diante disso, “Ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p. 17).

É importante afirmar que, durante a formação docente nos cursos da área de saúde, aspectos relacionados a conhecimentos específicos ainda são mais valorizados que o processo ensino-aprendizagem, prejudicando uma formação do profissional docente. Zabalza (2004), em um de seus estudos sobre os impactos na qualidade das universidades, cita a importância de uma formação docente, conforme descrito.

O exercício da formação docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios das disciplinas, mas também nos aspectos que correspondem a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica é um dos fatores básicos da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004, p. 145).

O trabalho em saúde decorre de diversas situações, dentre elas dos profissionais, dos pacientes, do ambiente de trabalho, de investimentos e do tipo de governo presente, remetendo ao docente em saúde um conhecimento vasto, em que a titulação acaba sendo apenas um item, mas não o único para o desenvolvimento pedagógico do professor do ensino superior, comprovando então a necessidade de maior domínio de conhecimentos do que da própria didática.

É importante frisar que a função docente vem se modificando com as exigências de competências e habilidades aos professores de IES. Conseguir atuar, nesse nível de ensino,

compete ao profissional conhecimento e domínio pedagógico diante de tantas questões, dificuldades, exigências e mudanças. O ES ainda não possui exigências para uma formação docente como o são em outros níveis, sendo vista como uma preparação e não uma formação, deixando como responsabilidade da pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, não configurando obrigatoriedade. A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional (LDB), exige que as instituições superiores tenham, apenas, 30% do seu quadro de professores titulados em pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996).

Ainda em evidência nesta Lei, em seu artigo 43, Capítulos I e III, estão os requisitos para a formação de professores do ensino superior, abordando as seguintes características: incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura; desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio que ele vive.

Em conformidade ainda, no Capítulo V, da mesma Lei, evidencia-se a necessidade permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, o que possibilita a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que são adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

Trazendo para a realidade de hoje, Fernandes et al. (2013) afirmam que, após o processo de privatização do ensino superior, ocorreu uma expansão desordenada dos cursos de graduação em Enfermagem no intuito de atender à demanda do mercado, pois a educação tornou-se um serviço ofertado pela iniciativa privada como mercadoria, havendo um aumento expressivo no número de vagas nos cursos superiores.

Resultado disso é descrito por Masetto (2012), afirmando que o corpo docente precisou ser ampliado e as faculdades passaram a selecionar os professores a partir de sua atuação no mercado de trabalho com a ideia de que quem sabe, isto é, domina uma área específica, automaticamente sabe ensinar. Assim o professor chega ao ES sem o mínimo preparo, pois se tornam professores por sua bagagem na formação específica, adquiridos nos cursos de pós-graduação, mas não apresentam nenhuma formação pedagógica.

Entre os anos de 1999 e 2011, o crescimento de cursos de graduação no país foi da ordem de 754%, com expressiva vantagem dos cursos privados, onde não há exigência de trabalho em tempo integral, a partir do Plano Nacional de Educação (FERNANDES et al., 2013, p. 7).

Após essas reflexões fica ainda mais claro que cursos da área da saúde exigem conhecimento científico e práticas constantes, necessitando de uma ligação com a realidade das profissões para que se consiga formar o profissional crítico, resolutivo, líder e coordenador em seu ambiente de trabalho, do qual a sociedade tanto necessita.

É necessário até mais do que formações pedagógicas, é preciso uma formação docente com qualidade social. Freire (1996) reforça, em seu segundo capítulo, a importância de uma formação inicial docente, na qual fique claro que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção, já que a qualidade social está em reconhecer que o ser humano é inacabado, cultural e inconcluso.

Pensando no profissional Enfermeiro e na saúde pública, pode-se afirmar que, assim como na educação, considerar o social torna-se o principal arcabouço, levando em consideração toda a mudança global e mantendo a ênfase em seus princípios doutrinários norteadores da saúde²³: universalização, equidade e integralidade, com foco no cuidado do ser humano e fazendo com que essas duas áreas estejam sempre ligadas: Educação e Saúde.

Na Política Nacional de Promoção da Saúde (2010), estabelece-se o objetivo principal para a promoção da saúde, os condicionantes sociais visando promover a qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e os riscos à saúde que estão relacionados aos seus determinantes e condicionantes, sendo eles: modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais. Conhecer a realidade social na qual trabalharão é essencial para um cuidado efetivo.

Reforçando esse pensamento, Masetto (2012) acredita que um grande problema que enfrentamos atualmente com relação aos professores universitários se deve às mudanças sociais e à falta de formação pedagógica, em que muitos deles desenvolvem uma didática ao longo dos anos fazendo da sala de aula “seu laboratório”.

É importante ressaltar que é necessária uma formação profissional docente na área da saúde que aborde as questões pedagógicas, mas também situações reais de saúde, para que se possa formar profissionais aptos a trabalharem com a população. A partir dessas constatações, movimentos importantes para a mudança na formação de profissionais da saúde começaram a

² Os princípios norteadores do SUS se dividem em doutrinário e organizativo. Os princípios doutrinários são: *Universalidade* que dá acesso aos serviços de saúde a todas as pessoas, independente de sexo, raça, renda, ocupação, etc; *Integralidade* da assistência que considera a pessoa como um todo, atendendo todas as suas necessidades; *Equidade* que tem como objetivo reduzir as desigualdades, não através da igualdade, mas tratando desigualmente os desiguais; *Direito à informação* a respeito dos serviços. Os princípios organizativos consistem em: *participação social* através dos conselhos e conferências de saúde; *descentralização* com papel de distribuir o poder e responsabilidade entre os três níveis do governo, com direção única; *Regionalização* que é um processo de articulação entre os serviços existentes, buscando o comando unificado dos mesmos; *Hierarquização* onde os serviços devem ser organizados em níveis crescentes de complexidade, circunscritos a determinada área geográfica, planejados nesta área a partir de critérios epidemiológicos e definição da clientela atendida (VASCONCELOS; PASCHE, 2009).

ocorrer, o que gerou mudança no perfil do professor da saúde e conseqüentemente do profissional que trabalhará com a população.

Sendo assim, no ano de 1990, houve um movimento promovido pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM) e, em 2000, outro movimento promovido pela Comissão de Avaliação das Escolas Médicas (CAEM), ambas vinculadas à Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), que foram marcos históricos para avaliação de escolas médicas com o objetivo de reformar o ensino médico (CINAEM, 1994; 2000).

Esses movimentos ocorreram a partir do Programa Nacional de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas (Promed), o que resultou em projetos que contribuíram para uma nova proposta da escola médica, sendo possível viabilizar a formação de um médico que atendesse às demandas sociais contemporâneas (MIRANDA, 2003). As contribuições foram importantes na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em medicina, publicadas em 2001 pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Superior (CES) nº 4, de 07/11/2001 e em 2008 passando a ser chamada de Comissão de Avaliação de Escolas da Área da Saúde (CAES) com o advento da interprofissionalidade no trabalho em equipe, característica principal da integralidade na saúde estendendo aos cursos da área da saúde, inclusive Enfermagem (LAMPERT; BICUDO, 2014).

Esses projetos visam compreender problemas na formação dos profissionais da saúde, bem como na formação dos docentes da saúde, buscando propor políticas de formação, desenvolvimento e qualificação profissional, resultando em estratégias hoje reconhecidas e executadas na atenção à saúde como a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS); o Programa de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (Promed); em 2005 o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), com sua segunda edição em 2007; e em 2008 o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (Pet-Saúde) (BRASIL, 2003).

Essa perspectiva ultrapassa a aprendizagem de conteúdos necessários ao conhecimento das disciplinas que compõem tradicionalmente os currículos dos cursos da área da saúde. O profissional da área da saúde, a exemplo do Enfermeiro, precisa desenvolver liderança e coordenar setores necessitando de conhecimentos didáticos e sociais e os mesmos devem ser trabalhados desde a graduação.

Frigotto (2011) refere-se a essa preocupação em fornecer subsídios para os alunos, para que os mesmos possam pensar, refletir, questionar, posicionar-se perante a vida e a realidade em que atuam, o que requer apropriação dos saberes historicamente produzidos.

Nesse sentido, mesmo diante de dificuldades estruturais, sociais, econômicas e políticas que permeiam o ensino superior e a saúde, torna-se necessário que o professor tenha conhecimento científico do processo ensino-aprendizagem, sendo atribuído a tal o que vai ensinar, os obstáculos e ainda a habilidade pedagógica e didática, que, na maioria das vezes, não fazem parte da formação docente no ensino superior ainda mais com o crescimento exacerbado da globalização⁴⁵, resultando em exigências por profissionais competentes e habilitados em áreas específicas.

Embora os cursos de Enfermagem não possuam, em sua maioria, um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) voltado às novas vertentes das escolas médicas, como é o caso dos PPC's das instituições aqui investigadas, eles se orientam pelas DCN de 2001, as quais afirmam a necessidade da formação do Enfermeiro para atender prioridades sociais da saúde com ênfase para o Sistema Único de Saúde (SUS), trazendo um novo formato para o processo de ensino aprendizagem e propondo o desenvolvimento por competência e habilidades, o aperfeiçoamento cultural, técnico científico, a formação do cidadão crítico e reflexivo e a flexibilização curricular no intuito de preparar os Enfermeiros para as novas exigências e desafios de uma prática em saúde (BRASIL, 2001).

Apesar de as graduações não focarem na licenciatura, esses movimentos originaram evoluções nos cursos de licenciatura existentes, nas pós-graduações e nos cursos de formação para graduados. Discussões acerca da formação pedagógica dos Enfermeiros foi pauta do 13º Seminário Nacional de Enfermagem (SENADEN), organizado pela Comissão de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), em 2012, no qual discutiram a retomada e a ampliação do debate sobre a formação de Enfermeiros docentes para a Educação Técnica Profissional em Enfermagem no âmbito dos Cursos de Licenciatura (ABEn, 2012). O resultado foi a publicação da Resolução - CNE/CP 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de

⁴ É um processo multidimensional que abarca as dimensões econômica, sociopolítica e cultural. Trata-se de um processo histórico que possui uma dimensão macro – e também um nível micro, uma vez que afeta a consciência e a vida cotidiana dos indivíduos” (TURNER; KHONDKER, 2010).

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), revogando as resoluções anteriormente enfocadas na formação de licenciados (BRASIL, 2015).

Isso significa que, para formar profissionais que atendam a essas necessidades, deverá o professor ser o principal intermediador dos conhecimentos técnicos, científicos, práticos e sociais, formando profissionais críticos e reflexivos que tanto se necessita nas práticas em saúde.

[...] a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social. Dessa forma, a Enfermagem se apropriou dessa prática educativa para se desenvolver e intervir na sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 178).

Nesse sentido, em busca de conhecer o processo de formação dos professores da área da saúde, com ênfase na prática docente dos Enfermeiros, este trabalho tem como objetivo analisar a formação pedagógica dos Enfermeiros atuantes na docência do ES, em Rondonópolis (MT), de duas IES, uma pública e outra privada, necessitando de uma investigação minuciosa a partir de alguns objetivos específicos como: a prática pedagógica dos participantes; a realização ou não de educação continuada e permanente; o conhecimento sobre o projeto pedagógico dos cursos a qual exercem suas funções, e a análise dos recursos e elementos utilizados por eles para o fazer pedagógico, o que contribuiu para a análise dos dados desta pesquisa.

Diante da realidade acadêmica, pode-se afirmar que todo conteúdo do saber é resultado de um processo de construção de conhecimento, procurando utilizar todos os meios disponíveis para essa construção, sendo eles o saber científico, a tecnologia, a ressignificação da trajetória pessoal e profissional, os métodos e procedimentos de ensino e, por fim, a prática. No entanto, não podemos estabelecer o exato momento em que se inicia e termina esse processo, tendo por base Vaillant e Marcelo Garcia (2012) que discutem a fase de inserção na docência, afirmando que isso pode durar vários anos e se configura no período em que o professor desenvolve sua identidade docente e assume uma função concreta dentro de um contexto específico.

Sendo assim, para iniciarmos os estudos da formação pedagógica do profissional de saúde com ênfase no docente Enfermeiro, teremos o percurso desta dissertação organizado da seguinte forma: metodologia, capítulos teóricos, apresentação e análise dos dados.

No primeiro capítulo teórico-metodológico nomeado como “Percurso Metodológico”, descrevo todo o caminho realizado na pesquisa e os conceitos dos métodos utilizados. Nesse, especifico a escolha dos participantes da pesquisa, bem como o local de realização dela. Por

fim, detalho o processo de coleta e análise dos dados obtidos e ressalto a importância dos aspectos éticos-legais.

No segundo capítulo denominado “A formação do professor universitário no campo da saúde”, que se trata da base teórica, abordo aspectos teóricos quanto ao ES nos cursos da área da saúde, bem como a história do curso de Enfermagem no país, a realidade da formação docente do Enfermeiro, a formação do professor no ensino superior com ênfase na educação para formação cidadã e a formação pedagógica.

No terceiro capítulo denominado “A formação do professor para o ensino superior”, abordo a importância da educação cidadã no ES, com ênfase nos pensamentos de Paulo Freire e autores que corroboram com sua visão para a formação do sujeito perante a sociedade, bem como com o processo de formação pedagógica do professor com contribuições e conceitos de saberes pedagógicos e prática docente.

No quarto e último capítulo teórico, são apresentados os dados da pesquisa através das análises dos resultados. Esta foi realizada com base nos dados obtidos nas entrevistas com os participantes delas e será norteada a partir de 3 eixos. No primeiro eixo, é destacado o *Processo de Formação Docente: a trajetória profissional*; no segundo, caracterizar e identificar a formação continuada e permanente dos docentes e o terceiro eixo, *Processo ensino-aprendizagem e dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis*.

Ao discorrer sobre essa temática, diversos aspectos puderam ser comprovados no sentido de contribuir para a reflexão e transformação da prática dos Enfermeiros na docência, motivando a busca por formação contínua, principalmente, a de formação pedagógica. Compreender a importância dos professores para a evolução de uma sociedade é uma das contribuições deste trabalho, em uma perspectiva de se produzir mais conhecimentos no tão complexo processo de ser/fazer professor na educação superior.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, será descrito todo percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, o que compreende desde a escolha do método mais adequado de pesquisa para melhor entendimento do tema, até as ações percebidas como mais adequadas para análise dos dados obtidos sendo essa baseada nos principais referenciais pressupostos metodológicos de Minayo (2010), Gadotti (2010) e Freire (2014) tendo como base uma abordagem qualitativa, a partir do método dialético em busca de diálogos vindo ao encontro da compreensão do contexto atual da educação e do ensino superior.

O percurso realizado na investigação do objeto da pesquisa, bem como o método, os instrumentos e as técnicas utilizadas permitiram o conhecimento no sentido de construir embasamentos para compreensão da ação do trabalho e de concepções dos professores participantes da presente investigação.

Minayo (2010) descreve a abordagem qualitativa como uma forma de trabalhar com o universo de significados, com o estudo de aspectos históricos, a compreensão e a explicação da dinâmica das relações sociais, das representações, das crenças e das opiniões, correspondendo a um espaço mais profundo dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, sendo o produto das interpretações relacionados a como vivem, constroem, pensam e sentem.

A pesquisa foi realizada a partir da análise de conteúdo, buscando compreender os participantes e suas relações com relevância à construção do conhecimento. A análise de conteúdo, é entendida por Minayo (2010), como uma expressão comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa a partir de técnicas de análises que visam obter mensagens e indicadores procurando identificar relações entre os fenômenos.

Ainda quanto à abordagem qualitativa, Oliveira (2016) entende a pesquisa qualitativa como um processo de reflexão e análise da realidade por meio de métodos e técnicas de compreensão do objeto estudado dentro de um contexto histórico e estrutural.

Tal abordagem apresenta uma natureza subjetiva, tendo como principal característica o inacabado e o resultado incapaz de quantificar devido a diferentes realidades, muitas vezes não consideradas como resultados científicos, mas que vem ocupando espaço no processo de produção de conhecimento.

Na visão de Franco e Ghedhin (2011), a pesquisa qualitativa é uma forma de compreender o cotidiano como possibilidade de vivências únicas, impregnadas de sentido,

realçando o intersubjetivismo da interação e da comunicação e proclamando-o como o espaço com mudanças pressentidas e anunciadas.

Esse tipo de abordagem proporciona o esboço da investigação, alcançando a extremidade do objetivismo em direção ao subjetivismo a partir de técnicas necessárias para obtenção de dados e futura análise do objeto, não sendo então um método, mas sim uma descrição em busca de discursos reais com ideias relacionadas ao modo de ser do homem sem herança já delineada, tratando da vida desse, de seu trabalho e de sua linguagem, levando sempre em consideração a interpretação.

Esta estimativa reforça a necessidade deste tipo de pesquisa para a avaliação do processo pedagógico do professor na educação e na saúde. A avaliação deste ao seu aluno e à população é subjetiva, considerando questões sociais, pessoais e cotidianas, o que interfere diretamente no conhecimento e na formação do cidadão enquanto ser humano e profissional. Minayo (2010) caracteriza essa subjetividade como pesquisa qualitativa interpretativa, na qual se compreende o fenômeno através de significados que as pessoas atribuem a partir do foco da complexidade do processo humano, apresentando sentido às coisas na medida que acontecem as situações.

Diante do tipo de pesquisa, este trabalho discute, a partir do método dialético, a compreensão das contradições, das construções e das desconstruções do fazer pedagógico das instituições, o que ocorre por meio das relações e do diálogo entre os indivíduos. Tal método é descrito, por Freire (2014), como uma investigação na perspectiva de diálogo, ação e reflexão, a qual possibilita aos participantes elementos que contribuam na construção de pensamentos críticos e conscientes, assim como a manifestação de aspectos de ressignificação descobertos através do desenvolvimento de suas atividades práticas/teóricas.

Na percepção de Fazenda (2010), a dialética é a arte do diálogo, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Ou seja, é o método vinculado a uma realidade de mundo e de vida no seu conjunto, com propostas que se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos com participação ativa na organização social e na ação política.

A condição para melhor desenvolver o conhecimento está na possibilidade de conhecer o aluno enquanto ser humano em desenvolvimento e dependente de uma profissão, sendo esta, muitas vezes, a solução para uma mudança de vida e a certeza de em algum momento ser o que realmente deseja.

O método dialético existe há tempos, embora com uma percepção e dinâmica diferentes, mas com a mesma análise e compreensão de realidade. O intuito de descobrir as contradições individuais, esbarrando nas tradições de uma sociedade impositiva sempre foi o alicerce do método dialético, movendo o incerto, o subjetivo, sem certo e errado, apenas o que é.

Destarte, Gadotti (2010) explica que o fenômeno da dialética surgiu da explicação do movimento e da transformação das coisas. Há séculos, desde Lao Tsé, Heráclito e Sócrates, esse método já existia, porém era um método específico que consistia em descobrir contradições nos raciocínios em um constante devir, prevalecendo a luta dos opostos, um transformando o outro, deixando claro que tudo muda rapidamente.

O mesmo autor cita ainda que foi na Idade média que a dialética se tornou um método, porém devido a sua característica de multiplicar sentidos sofreu forte pressão, sendo interpretada por grandes pensadores da época, Aristóteles e Kant, como uma lógica de aparências. Apenas com Descartes que o método ficou mais claro, expondo fases caracterizadas por análise e síntese, o que hoje é teoricamente conhecido por método de pesquisa e método de análise. Karl Marx (1818-1883), Rousseau (1712-1779), Hegel (1770-1831) e Feuerbach (1804-1872) retomam a dialética como método científico inerente à natureza do pensamento real e como o verdadeiro motor do pensamento.

Assim, nos cabe perceber a importância da dialética na percepção da formação do professor já que esta não será a mesma ao longo de sua formação, pois nada está definido, mas sim em constante mudança e movimento, encaminhando para a humanização e perpetuando relações sociais na perspectiva da emancipação humana e das estruturas sociais, no intuito de que se tornem mais justas e igualitárias, contrapondo-se então à metafísica que defende a individualidade sem qualquer interferência. Deduzir a partir de uma análise e percepção é delinear um pensamento a partir de um diálogo.

A relação de trabalho e educação também ganhou muita ênfase ao longo dos anos, comprovando a importância desse no processo evolutivo do cidadão junto ao ensino, sendo a solução para uma mudança de vida. Gadotti (1941, p. 23), ao citar Marx, confirma a importância do trabalho para o tornar-se homem, remetendo-o como a principal característica da dialética, [...] o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência”.

A dialética surgiu, então, da leitura da realidade do proletariado, que se viu, diante das relações de poder, necessitando da verdade de uma sociedade opressora que ainda o é e que vê a educação fortemente presente nessas relações. A dialética tem o papel importante como ponte entre consciência e estrutura econômica, sociedade política e sociedade civil, na formação do cidadão crítico e da comunicação.

As influências do mercado educacional, crescente nos últimos anos em nosso país, têm tentado deixar de lado essa característica da educação para suprir a máquina capitalista, transformando-a em uma alienação do capital cultural, o que resulta em uma educação fragmentada e especializada. Não engessar o sistema é necessário para mudanças e assim cita Markovic (1968, p. 11), o qual diz que “[...] o pensamento dialético serve para descobrir os limites e desmascarar “tudo o que procura deter o desenvolvimento”.

A condição necessária para colocar em prática esse método de investigação está em romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante. Freire (2014) cita o método dialético como sua principal perspectiva:

A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, prática e teoria foi sempre dialética e não mecânica [...] numa perspectiva não objetivista mecanicista, nem subjetivista, mas dialética, mundo e consciência se dão, como disse Sartre, simultaneamente. A consciência de mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo (FREIRE, 2014, p. 102-103).

Pensar a saúde e seus profissionais é esperar encontrar adversidades e condições de trabalho que, muitas vezes, não condizem com o aprendizado prático e cartesiano que domina a graduação. Cada vez mais a criticidade toma conta do ensino em saúde, desde o perfil dos alunos que adentram ao curso até a população que será assistida.

Afirmações de que o ensino em saúde e a saúde são estáticos seriam um erro. A medicina encontra-se em constante mudança, assim como o cuidado e as condições de uma população ou sociedade. Para tanto, a dialética possui princípios que norteiam a educação, dentre eles a totalidade. Quando se escolhe o método dialético, tem-se a premissa de que a pesquisa não encontrará padrões ou regras na atuação do profissional do ensino superior, mas sim uma compreensão das diversas construções do profissional enquanto professor. As experiências são diferentes para cada um e não dependem apenas de sua individualidade, fazendo-nos ver além do que se parece mostrar.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1969, p. 42).

Outros princípios enriquecem uma pesquisa com esse método, a exemplo do movimento. Gadotti (2010) considera que tudo se transforma e que a natureza e a sociedade não são entidades acabadas, caracterizadas ainda mais pela totalidade e transcendendo ao princípio da mudança qualitativa, no qual, apesar de inúmeras mudanças quantitativas, ao final restará a parcela qualitativa que é o resultado de todas as experiências.

Ele afirma ainda que, durante a avaliação de um resultado de pesquisa, existirá uma constante contradição. Seria estranho se não a houvesse, já que nada é isolado ou estático e nenhuma transformação se dá sem o contraditório. Todos esses princípios podem ser utilizados em uma análise comportamental, sendo ela utilizada em fenômenos da natureza, da história e do conhecimento.

Diante desses conceitos e princípios, é possível visualizar o profissional de saúde que atuará em instituições públicas e privadas com realidades diferentes e sua transformação dependerá da adequação às diversas contradições existentes, assim como o professor que se deparará com diversos perfis de alunos, cada qual com suas dificuldades e realidades e, ao final, o objetivo será o de transformar a realidade de cada um em um sonho e uma possibilidade de fazer a diferença na sociedade, justificando mais uma vez a escolha do método dialético nesta pesquisa.

Contudo, analisar a formação docente em saúde, a partir de uma visão dialética, torna-se essencial quando se trata de profissionais que serão entregues ao mercado de trabalho e que necessitam de estarem cientes da realidade social que encontrarão.

O trabalho constitui valioso instrumento de formação moral e física, além de servir de motivação para a formação técnico-científica e cultural, desenvolvendo o sentido da responsabilidade social. Por meio do trabalho o jovem se prepara para a vida social (GADOTTI, 1941, p. 131).

Sendo assim, o Ensino Superior na área da saúde corrobora com a necessidade de uma práxis educacional, sendo que essa faz parte do método dialético. Konder (1992, p. 115) afirma que “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la, transformando a si mesmos”. Portanto, essa é a afirmação da teoria pela ação em um processo de reflexibilidade. O autor ressalta ainda que “É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete a ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos” (KONDER, 1992, p. 115).

Este método expõe uma postura e uma forma de investigação que se preocupa em refletir, pensar e analisar para transformar, tratando da coisa em si na observação do que não são dados pela realidade, descobrindo meios de modificar os fatos.

Logo, corroboro com o pensamento de que a compreensão de uma realidade, na qual o sujeito é capaz de intervir no mundo sem perder o foco de compreensão, a partir da interpretação e transformação, favorece o entendimento dessa realidade existente a partir de suas relações. Konder (1992, p. 124) salienta ainda as exigências da práxis em relação ao sujeito: “O que a práxis exige do sujeito é que ele não se limite a interpretação; em nenhum momento, todavia, ela poderia prescindir do esforço interpretativo que lhe permite corrigir-se autocriticamente, aperfeiçoar-se e alcançar seus objetivos, sua meta” (KONDER, 1992, p. 124).

Contextualizando os conceitos referidos acima, quanto ao método dialético e à práxis, observa-se que a educação, juntamente aos processos de formação docente, busca encontrar caminhos para a construção de indivíduos que venham a ser mais críticos diante da realidade e reflexivos diante de suas práticas, desenvolvendo uma práxis educativa e permitindo assim a individualidade de cada ser em si. Esse fator se concretiza quando o professor compreende as interferências e a responsabilidade que possui sobre a formação do acadêmico e sobre si, enquanto docente.

Diante dessa análise, pode-se dizer que as IES encontram obstáculos diários, mudanças no sistema educacional a cada mudança de governo, sofrem o efeito da globalização e sua velocidade tecnológica extrema, ligada a necessidade de produzir profissionais que supram as necessidades de um mercado neoliberal, deixando de lado a qualidade e o sentido real da universidade que é a de formar profissionais críticos e que visem ao desenvolvimento do ser e da profissão escolhida.

Estar aberto a novas metodologias e didáticas para alcançar o mínimo de preparo de seus alunos são opções para o desenvolvimento intelectual, crítico e reflexivo dos últimos tempos durante a formação, já que os diversos perfis de estudantes e as adversidades são realidades no cotidiano acadêmico.

Sendo assim, o método dialético propõe a possibilidade de avaliar a educação diante de uma visão da pedagógica da práxis, em que além de perceber o conceito de saúde e sociedade é capaz de compreender todo o processo de formação do professor em sua carreira profissional, delimitando-se a partir de experiências, práticas e teorias.

Diante da necessidade em se compreender as questões discutidas neste trabalho, foram necessárias pesquisas bibliográficas e leituras sobre saberes docentes e formação profissional

de professores na história da educação e da graduação em Enfermagem em nosso país, contextualizando a pesquisa.

Embora Marconi e Lakatos (2010) destaquem que a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita para que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações, ressalto que, para fim deste estudo, destaquei apenas alguns autores essenciais que serviram como suporte teórico para construir a fundamentação sobre a pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é o arcabouço comparativo de consulta de fontes diversas a respeito de tema e de objetivos iguais ao pesquisado, tendo como contribuição conhecer e analisar as principais teorias existentes sobre o assunto.

2.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram apenas Enfermeiros docentes de duas IES, uma pública e outra privada, que se incluíram nos seguintes critérios: experiência mínima de cinco anos na docência, com escolha aleatória e de acordo com a disponibilidade para a entrevista. Teve como justificativa dessas escolhas serem profissionais bacharéis, podendo então oferecer informações importantes quanto ao processo de construção profissional e a partir dos instrumentos de pesquisa objetivar o levantamento de dados para caracterizar a formação profissional desses docentes assim como outras questões.

A quantidade de profissionais Enfermeiros docentes entrevistados foi definida ao longo da pesquisa devido à grande quantidade de professores e à saturação de dados. O estudo totalizou doze participantes, sendo eles identificados por nomes de pedras preciosas. As entrevistas ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2021.

2.2 O AMBIENTE DA PESQUISA

O intuito de escolher uma instituição pública e privada como *locus* da pesquisa surgiu por duas razões: serem as duas instituições atuantes com cursos de graduação em Enfermagem no momento da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, em que o parecer de aprovação se encontra no ANEXO A e devido a minha experiência profissional nas duas instituições, sendo papel importante em minha formação enquanto docente.

2.2.1 – A Instituição Pública de Ensino

O Curso de bacharel em Enfermagem faz parte hoje da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), já que, há um ano, migrou da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – *Campus* Rondonópolis, para UFR. Nesse sentido, é importante ressaltarmos a história da instituição UFMT.

A UFMT câmpus Rondonópolis surgiu a partir da expansão da UFMT. Os primeiros anos foram marcados pela implantação e pela construção da estrutura física do *Campus* de Cuiabá e da criação dos centros.

O *Campus* Universitário de Rondonópolis (CUR) foi criado e homologado em 31 de março de 1976, mediante a Resolução nº 01/76 do Conselho Universitário da então Universidade Estadual de Mato Grosso, muito embora a Lei Estadual nº 3575, de 2 de dezembro de 1974, já autorizasse a sua criação como Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR). Oferecendo simultaneamente os Cursos de Ciências e Estudos Sociais, na forma de Licenciatura Curta, o Centro Pedagógico de Rondonópolis iniciou suas atividades em 05 de maio de 1976.

Com a divisão do Estado em 1977, deu-se início ao processo de federalização do Centro, integrando-o à UFMT, uma vez que o município de Rondonópolis passava a pertencer ao Estado de Mato Grosso, agora dividido em duas unidades federativas. De fato, em 5 de julho de 1979, foi instituída a Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mediante Lei Federal nº. 6.674 que, em seu artigo 13º, transferia para a Universidade Federal do Mato Grosso a responsabilidade pelo Centro Pedagógico de Rondonópolis.

Através de ato do Conselho Diretor de nº 05/80, datado de 9 de janeiro de 1980, com a lotação no quadro de pessoal administrativo (Portaria GR. 016/80) e docente (Portaria GR 015/80) dos servidores, o Centro Pedagógico de Rondonópolis é integrado como *Campus* à estrutura da Universidade Federal de Mato Grosso e os primeiros cursos oferecidos foram Ciências Contábeis; Letras, com habilitações em Português e Literatura Portuguesa; e Pedagogia, com habilitações em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

No ano de 2000, foi conquistado pelo *Campus* o Curso de Biblioteconomia; em 2002 foi criado o curso de Zootecnia e em 2003 foi criado o curso de Psicologia. Também no ano de 2003, foi implantada, em Rondonópolis, com o apoio da sede (*Campus* de Cuiabá) uma Turma especial de Enfermagem, coordenada por professores da Faculdade de Enfermagem *Campus* de Cuiabá.

Como resultado da visita do MEC, em 2005, e segundo a vontade da sociedade rondonopolitana, expressa em pesquisa feita junto aos jovens secundaristas, foi indicada a implantação dos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Agrícola e Ambiental e Enfermagem. O MEC aprovou a proposta e a construção de um prédio com 2.206 m² para abrigar salas de aulas e laboratórios, atender aos novos cursos propostos e aqueles em consolidação (Licenciatura em Informática, Psicologia e Zootecnia).

Em 2010, foi entregue a primeira fase do conjunto arquitetônico para o Curso de Enfermagem, fazendo parte do Instituto de Ciências Exatas e Naturais, sendo que a segunda fase foi entregue em 2019.

O curso de Enfermagem da instituição pública, de acordo com o PPC, tem duração mínima de 9 semestres e máxima de 14 semestres, com carga horária total de 4080 horas, sendo 832 horas de estágio supervisionado (20%), Atividades Complementares 160 horas e Disciplinas Optativas/ Eletivas: 160 horas. O curso possui entrada anual de 30 alunos, através do ENEM e iniciou suas atividades em 2007.

O Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso - *Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR) apresenta ainda sua proposta de formação de Enfermeiro com competências e habilidades para atuar de forma crítica, reflexiva, ética, política e social nos diversos campos de inserção desse profissional.

O objetivo geral do curso é formar profissionais Enfermeiros generalistas com competências e habilidades para desenvolver práticas assistenciais, educativas e de gestão de forma ética, crítica e reflexiva no desenvolvimento do cuidado a indivíduos, famílias e comunidade nos diversos cenários de inserção do Enfermeiro.

Atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem, os conteúdos essenciais contemplam as áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem em que estão incluídos: Fundamentos, Assistência, Gestão e Ensino de Enfermagem. As disciplinas estão agrupadas em 05 (cinco) Núcleos de Formação, cujo desenho esboça o agrupamento de ofertas obrigatórias para o curso cujos eixos correspondem à formação específica, ética e legal da profissão.

O curso conta atualmente com um corpo docente de 23 professores, dos quais 21 são efetivos e 02 atuam em regime de contrato. Desses, 21 possuem formação em enfermagem e outras 02 docentes são farmacêuticas bioquímicas. Quanto a níveis de formação, 13 são doutores, 09 são mestres e apenas 01 especialistas.

No método de ensino que se encontra no PPC, ainda prevalecem as formas tradicionalistas de ensino, porém processos de ensino diversificados caminham como proposta para a formulação do novo Projeto Pedagógico do Curso.

2.2.2 - A Instituição Privada de Ensino

O Curso de bacharel em Enfermagem da instituição privada pesquisada faz parte de uma empresa do ramo da educação, segundo informações do PPC, se encontra há mais de 45 anos prestando serviços educacionais e há 10 anos no ensino superior. A instituição pesquisada foi constituída no ano de 2002, na época com nome de União das Escolas Superiores Sobral Pinto – UESP. Em 2004, passou a ser reconhecida por Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Sobral Pinto e, em janeiro de 2013, a mantenedora UNIC Educacional LTDA adquiriu a responsabilidade pela guarda e organização da mesma, que hoje, faz parte de um grupo Educacional.

A faculdade possui uma missão de “Melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida” (PPC, 2018, p. 10), com uma visão de ser referência em educação a partir de formas inovadoras e sustentáveis. Seus valores são a paixão por educar, o respeito às pessoas, a honestidade e a responsabilidade de fazer acontecer com foco em gestão de valor sustentável para trabalhar e aprender juntos.

O curso de Enfermagem da instituição privada tem duração de 10 semestres, com carga horária total de 4000 horas, sendo 800 em estágio (400 horas para estágio supervisionado I e II e 400 horas para Saúde Coletiva), autorizado desde 04/05/2007, completando quase 14 anos de existência. Para ingressar na universidade, o aluno deve realizar um vestibular, PROUNI ou ENEM, devendo ter cursado o ensino médio ou equivalente ou ainda que estejam no processo de conclusão até o início das atividades letivas. Poderá também ingressar na instituição por meio de transferência externa.

O curso conta atualmente com um corpo docente de 10 professores, dos quais 6 possuem formação em enfermagem e outros 4 docentes são biólogos ou biomédicos. Quanto a níveis de formação não obtive informações fidedignas.

Quanto ao método de ensino, há a exigência em atender as DCN deixando explícito no PPC métodos didático-pedagógicos, assim como orientações aos docentes para planos de aula e suportes tecnológicos.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA COLETA DE DADOS

Após consentimento dos profissionais para a participação da entrevista, organizamos horários e disponibilidades para tal, assim, iniciou-se a coleta de dados. Para a realização da mesma, utilizou-se técnicas de investigação como a a entrevista semiestruturada, a leitura e a análise do PPC. A princípio seria realizada a técnica de observação, porém, devido ao contexto pandêmico (Covid-19), o mesmo não pôde ser realizado. É importante ressaltar que anteriormente à abordagem dos participantes, os coordenadores autorizaram a pesquisa a partir das cartas de anuência (APÊNDICES A e B).

A entrevista semiestruturada proporcionou à pesquisa uma interação importante entre o pesquisador e os participantes dando ênfase à descrição do objeto estudado. Essa foi realizada de acordo com a disponibilidade dos docentes, garantindo o anonimato sendo-lhes dadas identificações por nomes de pedras preciosas, informações sobre o estudo a ser realizado e a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento. De acordo com a disponibilidade dos docentes, a partir da assinatura do O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra no ANEXO B.

Minayo (2010) explica que a entrevista pode ter apoio de um roteiro semiestruturado sobre o tema pesquisado, o qual permite, por vezes, ao entrevistado falar livremente suas ideias pertinentes ao tema.

A coleta de dados foi realizada a partir de um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE C), sendo realizada por meio de gravação online pelo aplicativo Google Meet ou Skype devido ao distanciamento social imposto no período pandêmico para o então registro das informações e uma posterior leitura e transcrição das mesmas para suas análises. Este roteiro de entrevista foi composto por 23 (vinte e três) questões norteadoras, com 3 linhas investigativas: formação profissional, processo de construção dos saberes pedagógicos e a realidade institucional a qual se insere. A minha experiência, na formação profissional e nas instituições aqui pesquisadas, ajudou a desenvolver o roteiro diante de um histórico já conhecido, assim como conhecimentos científicos de Educação ao longo da pós-graduação.

A entrevista significa, para Trivinos (1987), questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, na qual o informante segue, a partir de sua linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, elaborando o conteúdo da pesquisa.

A qualidade de entrevista semiestruturada dá ao participante a liberdade de oferecer mais informações ao pesquisador, captando uma maior compreensão do participante quanto à docência. A partir de uma introdução do pesquisador sobre a pesquisa a ser realizada, tema e objetivos, assim como a concretização das análises e síntese da coleta de dados criou-se uma segurança e confiança diante das questões abordadas.

Em um mesmo pensamento, Lüdke e André (2007) defendem a importância dessa técnica nas pesquisas em Educação, afirmando:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. [...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 33-34).

Por fim, houve ainda a importância de realizar a leitura e a análise de documentos nessa investigação a partir do PPC das instituições, sendo esse o principal documento de descrição da história dos cursos de graduação em Enfermagem das instituições pesquisadas, bem como seus objetivos enquanto instituições de ensino de Curso de Graduação Bacharel em Enfermagem, sendo o estudo caracterizado, por Oliveira (2016), como uma pesquisa documental, na qual se busca informações em documentos não científicos importantes para compreender contextos durante a pesquisa.

Essa conduta se dá devido à necessidade de uma visão em conjunto, já que o pesquisador necessita de um conhecimento amplo do objeto pesquisado, dentro de um contexto particular. Ludke e André referem-se a esse momento da seguinte maneira:

[...] as autoras referem-se ao momento de análise – o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 42).

Para a análise e interpretação dos dados, foi necessária uma leitura dos materiais coletados na entrevista, sendo realizada a transcrição a partir de uma análise dialética para então sintetizar as ideias e significados principais; posteriormente definiu-se o material que

realmente veio a ser discutido nesta pesquisa selecionando as falas dos participantes que, em algum momento, se remetiam aos objetivos elencados. A análise consistiu também em separar as falas conforme sua temática relatada, sendo elas agrupadas, possibilitou assim a construção de cada contexto que é discutido. Dessa forma, buscou-se atender ao objetivo central “analisar a formação pedagógica dos Enfermeiros atuantes na docência do ES, em Rondonópolis (MT)”.

Com ênfase na pesquisa destinada a esse trabalho, com foco no Professor Enfermeiro, o item seguinte, *A formação do professor universitário no campo da saúde*, discutirá a história dos cursos de graduação da área da saúde com ênfase na Enfermagem, o surgimento dos primeiros profissionais da enfermagem, as tendências, as lutas e as conquistas.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE

Desenvolver este estudo me fez inserir novas competências em meu cotidiano docente, por muitas vezes desafiador, mas sempre prazeroso e intenso no sentido de perceber que os desafios mudam a cada ação apreendida e desenvolvida. Preparar um aluno para o ensino superior requer conhecimento da realidade profissional a ser encontrada na relação entre teoria e prática constantes.

Diante disso, antes de iniciarmos as reflexões quanto à formação do professor no campo da saúde, faz-se necessário entender a evolução do ES no nosso país começando por ressaltar que esse vem passando por diversas transformações ao longo dos anos. Segundo Passos (2009), o ensino superior no Brasil é datado do século XIX, caracterizado como um marco tardio e acompanhado de influências da educação superior europeia, inspirados no padrão francês da universidade napoleônica com a valorização de disciplinas como filosofia, teologia e ciências humanas, surgindo de início para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão e que, em meio ao seu desenvolvimento, vieram mudanças políticas e a reestruturação da educação.

Almeida (2012) descreve ainda em seu livro toda trajetória da universidade brasileira, que surgiu com os resquícios da universidade milenar, magistral e napoleônica, fragmentada e fechada para o social, mas com muita luta de uma instituição livre, desenvolvendo então sua principal característica: a autonomia.

Mas foi a partir do século XX, que o ES se expandiu pelo país com a primeira universidade do governo, a Universidade do Rio de Janeiro. Em 1930, houve o marco do surgimento do novo modelo econômico, com ênfase na industrialização, fazendo com que o ensino superior sentisse drasticamente os efeitos. A partir daí outras universidades se desenvolveram, como a Universidade de São Paulo, integrando atividades de ensino e pesquisa (OLIVEN, 2002).

O mesmo autor ressalta ainda que os anos de 1950 e 1960 caracterizaram-se pela expansão do ensino médico e automaticamente pela ampliação de vagas no ES. Ao longo do tempo, essas mudanças tiveram como resultado o impacto mercadológico da educação, o qual chegou ao Brasil em uma proporção mundial em meados de 1960 com a privatização do mesmo. O aumento drástico e constante da procura por cursos de graduação, assim como o ensino visando ao lucro, foram as principais características desse novo sistema educacional, refletindo tanto no ensino privado quanto no público.

[...] no Brasil a repressão política não sustentou o crescimento do ensino superior, público e privado, mas o promoveu. O ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o regime, em 1965, até o final da década de 1970. Em cerca de 20 anos, o número de matrículas no ensino superior passou de 95.6919 (1960) para 1.345.000 (1980) (DURHAN, 2005. p. 215).

Ressalta-se que, no ano de 1951, houve a criação do atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da também atual CAPES, cujos objetivos, respectivamente, incluíam o incentivo à pesquisa, seu financiamento com recursos públicos e o estímulo aos docentes para capacitação por meio dos Programas de Pós-Graduação (SILVA, 2009).

No mesmo período em que surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, surgiram movimentos pela expansão de universidades públicas, porém com pouca força, mas foi no período do regime militar que, com a Lei nº 5.540 em agosto de 1968, as condições das instituições de ensino superior públicas culminaram em mudanças, com atividades de ensino, pesquisa e extensão e com condições favoráveis para o desenvolvimento da pós-graduação (OLIVEN, 2002).

Após esse período, entre 1970-1980, o destaque foi o surgimento de sindicatos, dentre eles, Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), a qual, alguns anos após, passou a se chamar Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, no intuito de reivindicar melhorias das condições de trabalho com base nos reajustes salariais, no estabelecimento de carreira, na qualificação profissional e nos critérios definidos para aposentadoria, mas que, nos anos 80, sofreu um grande declínio, antecedendo a promulgação da LDB de 1996 (SILVA, 2009).

De uma forma geral, a LDB instituiu modalidades e em seu Art. 44, dispõe que a educação superior se dará em cursos nas modalidades: “sequenciais por campo de saber”, destinados a candidatos que atendam a requisitos das IES; “de graduação”, para candidatos que tenham concluído o Ensino Médio; “de pós-graduação”, nos níveis de mestrado e doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros, destinados a quem tenha obtido diplomas que atendam às exigências específicas de cada um deles; “de extensão”, cujo público-alvo apresente pré-requisitos também estabelecidos pelas IES (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a LDB/96 facilitou a oferta na educação superior, mas também regulamentou as avaliações periódicas dos cursos de graduação e das IES, além de exigir que um terço de seu corpo docente fosse constituído por mestres ou doutores e um terço dos docentes tivesse contrato de trabalho em tempo integral, deixando definido que o ensino, a

pesquisa e a extensão seriam indissociáveis com produção científica comprovada para o credenciamento e credenciamento (OLIVEN, 2002; DURHAM, 2005).

Entendendo então esse processo histórico, pode-se dizer que, desde o governo FHC (a partir de 1995) até os dias atuais, essa compensação vem acontecendo, partindo do momento em que, como citado anteriormente, a quantificação de alunos e instituições gerou uma instabilidade no país.

O Banco Mundial sugeriu, então, normas mais flexibilizadas e requisitos mínimos, a fim de não se gerar barreiras de acesso ao mercado educacional (MUNDIAL, 1995). Em contrapartida, estimulou-se a criação de universidades privadas de baixo custo no Brasil em detrimento das universidades públicas; elas foram constituídas com currículo mínimo, carga horária reduzida, redução do tempo e formação de acordo com os interesses das novas formas de trabalho não especializado exigido pelo mercado, beneficiando então o setor privado com a possibilidade de explorar o patrimônio público, gerando no mundo, inclusive no Brasil, a ordem em questão: a empregabilidade que decola com o avanço da tecnologia utilizada sob a égide do capital.

Sendo assim, a necessidade de uma reforma de Estado foi utilizada como escusa para os discursos partidários neoliberais quanto à redução da atuação do Estado nas políticas sociais, que objetivavam “a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso” (DOURADO, 2002, p. 235).

No século XXI, transformações foram significativas, principalmente a expansão do setor privado, o que originou um quantitativo aumento do número das IES e de egressos do ES, o que não garantiu melhores condições na qualidade de ensino e no trabalho. Discussões acerca da melhoria na qualidade da educação superior ocorrem ao longo dos anos, bem como avaliações do ensino superior nas instituições e o que ainda se vê são dificuldades para a garantia do mesmo.

Diante disso, no mais recente Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), encontram-se metas e estratégias do aumento da qualidade de ensino por meio da exigência do aumento no número de mestres e doutores nos quadros de professores das universidades, assim como a ampliação de programas de pós-graduação, apresentando ainda a necessidade de melhorias nas questões de inovação e formação de recursos humanos. Contudo, sabe-se que ainda se caminha a passos curtos.

A pressão que a universidade vem sofrendo desde então gera dúvidas e receios, mas o fato é que é preciso se adaptar a uma nova realidade complexa e continuamos nos indagando:

qual a importância da universidade para o mundo contemporâneo? Morin (2009) faz essa consideração sobre o século XX e a universidade:

Uma forte pressão sobre-adaptativa que pretende adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas imposições do mercado, assim como reduzir o ensino geral e marginalizar a cultura humanista (MORIN, 2009, p. 17-18).

O fato é que estamos vivenciando o início de uma mudança epistemológica, sendo encaminhados a um tipo de pedagogia que cumpra uma parceria com os processos produtivos que, por muitas vezes, pode ser sim uma contribuição para o desenvolvimento em algumas esferas, porém a avaliação pode muitas vezes ser errônea no sentido de não podermos nos comparar a alguns países com situações sociais e econômicas totalmente diferentes da nossa.

Ainda que a ciência ofereça um entendimento o mais abrangente possível sobre alguma coisa, devemos estar cientes de que ela sempre será menor do que a totalidade da realidade estudada. Contudo, mesmo com essa limitação, esse entendimento, nascido da investigação científica, pode e deve ser eficiente; isto é a ciência, além de propiciar a compreensão da realidade em si mesma, possibilita agir com adequação, produzindo os resultados que desejamos (LUCKESI, 2011, p. 152).

A oferta de vagas pela rede privada de educação, cursos técnicos e cursos à distância, vem crescendo consideravelmente deixando por vezes de lado a formação de um profissional emancipado e dificultando aos profissionais docentes se capacitarem e oferecerem um ensino de melhor qualidade. O que dizer então dos cursos da área de saúde que possuem enormes dificuldades de desenvolver uma pedagogia?

A questão é que os professores da área da saúde chegam à universidade com seus conhecimentos específicos e sem formação pedagógica distribuindo conteúdos a uma sociedade marcada pela provisoriedade do conhecimento, em uma instituição não mais hermética e refratária às mudanças. Para tanto, são necessárias novas configurações, partindo de novos profissionais, dispostos a construir conhecimentos para uma melhor qualidade de ensino, mas sem perder valores humanos que cabem à universidade.

A formação, em sentido pleno, vai muito além da capacitação profissional. Mas a capacitação profissional é um elemento imprescindível do desenvolvimento da vida social. Não deve se tratar de mera capacitação técnica, de adesão acrítica às urgências do mercado, nem de adesão à economização da sociedade. Deve tratar-se da formação de profissionais competentes do ponto de vista técnico e operacional, porém, com profundo sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento e a técnica são bens públicos. [...] Em outras palavras, não devem ser meros instrumentos do sucesso individual e de qualquer apropriação privada (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 196).

Araújo e Vieira (2013) mencionam que professores da área da saúde tiveram uma formação como bacharéis de cursos da área, sendo assim eles possuem domínio de conteúdo em uma área específica, não possuindo uma formação pedagógica, que, por sua vez, vem a ocorrer por meio de suas práticas em sala de aula e de formação continuada de professores, isso quando essa última vem a acontecer, possuindo apenas experiências clínicas e bagagem teórica de áreas específicas. Ressalta-se que uma minoria dos professores irá ter formação em licenciaturas, geralmente essa vem a ser na área de ciências biológicas, fazendo com que esses atuem em áreas básicas nos anos iniciais dos cursos de saúde.

Valorizo ainda mais o estudo da formação do profissional da área da saúde, pois, além da relação professor/aluno e dos conhecimentos pedagógicos a se desenvolver, há ainda a ligação com o paciente e sua família, história e percepção de mundo. Pode-se dizer que a docência, na área da saúde, exige uma dinâmica além da didática, necessitando de uma formação docente contínua e focando seus limites e possibilidades para então conseguir formar profissionais preparados para a realidade que enfrentarão.

Grasel e Rezer (2017) discutem essa questão e ressaltam que a docência no ensino superior, na área da saúde, além de enfrentar as dificuldades pedagógicas no ensino universitário, se depara com as especificidades da área de atuação. Pode-se complementar que os impactos do ensino na área da saúde, referentes à criação do SUS até os dias atuais requerem demandas de estrutura e atendimento integral, novas diretrizes e exigências para os processos de ensino nos cursos da área da saúde, no intuito de atender integralmente às necessidades da população. Dessa forma, a exigência é da formação de profissionais da saúde aptos a atender as mais diversas situações, agindo de modo humanizado, porém com capacidade de realizar críticas e reflexões diante do contexto de atuação.

O professor que se espera nos cursos do campo da saúde devem ser profissionais ressignificados e atualizados com a mudança de mundo e de perfil de alunos, para que possam desenvolver uma saúde digna e humana a toda população. Rué (2009) acredita que esse professor é aquele que consegue transformar grupos de estudantes em comunidades educativas, que participam de forma interativa apoiando-se mutuamente e exercendo a autocrítica.

Vale ressaltar que, como Colares e Oliveira (2018) citam, alguns pontos das DCN dos cursos da área de saúde dispõem sobre a importância de um processo de formação que seja viável ao atendimento das demandas da sociedade com enfoque para as necessidades do SUS. Elas determinam que a formação deve compreender elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, promovendo ao estudante competências do desenvolvimento

intelectual e profissional autônomo e permanente, devendo o docente buscar meios que alcancem os objetivos, com “um estudante apto a posicionar-se criticamente frente ao contexto sócio-político-econômico do país, atuando como agente de transformação e reconhecendo o papel da prática de profissional no contexto social” (COLARES; OLIVEIRA, 2018, p. 305).

É nessa realidade que direciono o estudo aos profissionais da área da saúde, na qual me incluo e em que vi a docência adentrar a minha profissão de uma forma despreparada e desafiadora como a maior parte dos Enfermeiros que nela começam atuar.

Sendo assim, Grasel e Rezer (2017) reforçam ainda que o professor do ensino superior da área da saúde necessita desenvolver uma prática em consonância às necessidades de saúde da sociedade, buscando constantemente por aperfeiçoamentos e formações para então conseguir ampliar seu campo de reflexão.

A busca por suprir necessidades relacionadas aos déficits de formação é essencial para o desenvolvimento da profissão docente em saúde. “A formação permanente é uma exigência para todo o educador, é imprescindível, uma vez que o professor se faz no processo, a sua formação é permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (CARVALHO, 2005, p. 64).

Ainda em consonância com essa questão, Cunha (2016) descreve que a atuação docente, na área da saúde, necessita de desenvolvimento de práticas problematizadoras de ensino, as quais rompem com métodos tradicionalistas e permitem as mais diversas subjetividades, assim o estudante busca a solução dos problemas, aceita respostas diferenciadas e realiza críticas e reflexões diante das situações impostas.

Diante de toda reflexão e análise do ensino superior no campo da saúde, entende-se a necessidade urgente de políticas de formação, não só para os cursos da área da saúde como à todos os cursos bacharéis, para que se consiga então regulamentar e colocar em prática todos os requisitos necessários para o desenvolvimento do professor universitário.

[...] uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes etc. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 24).

Acredita-se, diante de tantas discussões acerca do ensino superior, que se, com as experiências didáticas e pedagógicas, possa enfim desenvolver um currículo que realmente enfoque a necessidade de cada curso, em especial, aos da área da saúde, com características

intrínsecas, únicas e humanas, encontrando no caminho inverso uma solução para tantas mudanças e adversidades.

[...] a chave principal do processo de mudança é entender o currículo como uma construção social que representa a totalidade das intenções e das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas por docentes e estudantes na prática educativa. O desenvolvimento permanente do currículo significa iniciar e nunca findar, num processo contínuo de planejamento/avaliação e de reflexão sobre a coerência ou ausência de coerência entre as intenções e as ações (LIMA; KOMATSU; PADILHA, 2003, p. 177).

Para uma mudança no ensino em saúde, o professor necessita estar aberto à pesquisa, e aos diferentes formatos de trabalho, assim como Batista (2005) traz que as práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ES, uma vez que essas passam a ser desenvolvidas em um quadro acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e das publicações científicas, sendo o “aprender ser professor” considerado uma mera consequência dessas experiências adquiridas ao longo de sua atuação.

Corroborando ainda com essa questão, Araújo e Vieira (2013) afirmam ainda que além das mudanças do formato de trabalho, há opções como às metodologias ativas⁶ e às novas práticas pedagógicas para a construção do conhecimento, que não mais incluem o simples repasse de informação/conteúdo. Para tanto, priorizar o diálogo a partir da troca de conhecimentos, a escuta e o acolhimento nas relações com os estudantes têm o intuito de desenvolver uma prática profissional mais integral e humana.

O professor do ensino superior, dos cursos da área de saúde, deve aprender a lidar com os afetos, com os desejos, com a biografia dos estudantes, instrumentalizando-os para o trabalho como realização de objetivos pessoais e sociais.

Essa discussão quanto à formação do professor universitário é muito importante, pois, por muito tempo, aprofundavam-se os estudos em áreas específicas, porém mantendo-se ausente o conhecimento científico do processo de ensino-aprendizagem devido a um entendimento errôneo de que quem sabe, sabe ensinar apenas com conhecimentos específicos, deixando para trás a formação pedagógica, o que é influenciado pela falta de exigência para o exercício da profissão, como dito anteriormente.

⁶ As metodologias ativas são propostas de modelo de ensino, o qual pode inserir novas metodologias pautadas em práxis educativas baseadas na ordem social e cultural, proporcionando ao estudante liberdade de expressão (SILVA, 2013).

O educar, nos cursos da área da saúde, é se posicionar a favor do ser humano. Fala-se muito em humanização e é a partir da graduação que se deve ter uma formação humana. A construção de conhecimentos historicamente construídos pela vivência de experiências enriquecedoras da compreensão da atuação profissional, bem como a reflexão, a análise e a síntese acerca da realidade tornam-se uma motivação intrínseca para o novo profissional da saúde, acrescentando experiências que o motive a uma compreensão mais efetiva da profissão e ao compromisso social com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, é essencial que o professor acompanhe as transformações do mundo e principalmente as consequências na educação, no intuito de manter o propósito da universidade, como exigido nas DCN 2001 para cursos da saúde e para expansão dos cursos de graduação, sendo atribuído ao docente o papel de formar profissionais críticos, responsáveis e preparados para atender às necessidades sociais; um profissional competente, habilidoso, com aperfeiçoamento cultural, técnico-científico, de formação crítica e reflexiva.

Essa já é uma realidade em vários cursos da área da saúde em nosso país. Como relatado na introdução, as escolas médicas passaram por transformações para a melhoria dos cursos de Medicina a partir do PROMED, com iniciativas interministeriais ao ensino em saúde com a interface entre Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (MEC), servindo para repensar a formação dos profissionais da área da saúde por meio de ações que estimulam desde a graduação o processo ensino-aprendizagem.

Esses movimentos tiveram três fases: a primeira em 1991 teve foco nas condições das escolas, no que se refere aos aspectos políticos, administrativos e econômicos, aos recursos humanos e materiais, ao modelo pedagógico adotado pela escola, à assistência e à pesquisa e, ainda, ao grau de adequação do médico recém-formado às demandas sociais, revelando 45% da qualificação desejada (CINAEM, 1994).

A segunda fase, entre 1993 e 1994, teve o foco no modelo pedagógico, nos recursos humanos e no médico formando, com a participação de diretores, docentes e discentes, debatendo os resultados da primeira fase, construindo, de forma coletiva, métodos e instrumentos para avaliar a educação médica. A terceira fase trabalhou com os problemas encontrados nas fases anteriores, buscando construir instrumentos de investigação e intervenção, visando à transformação das escolas médicas a partir de um eixo de desenvolvimento curricular para a educação médica (CINAEM, 2000).

A partir de então, em 2001, pesquisas importantes como a de uma médica e professora, Jadete Barbosa Lampert, gestora e uma referência na militância da educação médica no Brasil, teve como resultado compreender problemas da formação. Logo, em 2006,

foi criada a CAEM com o intuito de discutir e construir o processo de avaliação da educação médica brasileira, com a consciência das dificuldades em realizar mudanças na formação profissional de acordo com as DCN de 2001, sendo que, em 2008, a CAEM passou a ser denominada Comissão de Avaliação de Escolas da Área da Saúde (CAES), com o advento da interprofissionalidade no trabalho em equipe, característica principal da integralidade na saúde (LAMPERT; BICUDO, 2014).

Nesse processo, foi criada a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), em 2003, com a função de promover a ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde, de elaborar e de propor políticas de formação e desenvolvimento profissional para a área de saúde e acompanhar sua execução (BRASIL, 2003). A partir de então, foram desenvolvidas estratégias voltadas para adequação da formação e qualificação dos profissionais de saúde, visando garantir a qualidade e resolubilidade da atenção à saúde prestada à população e consequentemente aos profissionais docentes.

A partir disso, estratégias se originaram de políticas de educação em saúde e hoje são executadas em prol da atenção à saúde e formação profissional. A primeira é a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), criada pela Portaria nº 198 GM/MS/2004. Essa visa transformar e qualificar as práticas profissionais, tomando como referência as necessidades de saúde da população (BRASIL, 2004).

Outro programa importante é o Promed que teve como lema uma nova escola médica para um novo sistema de saúde, com três eixos para o desenvolvimento das mudanças: orientação teórica, abordagem pedagógica e cenários de prática, tendo a participação de Medicina, Odontologia e Enfermagem a partir de métodos didáticos e de metodologias ativas (BRASIL, 2002).

Teve também um programa do governo em prol do trabalho acadêmico para com sociedade, o Pró-Saúde, o qual teve como objetivo promover a reorientação da formação profissional na área da saúde, privilegiando a aproximação da universidade com os serviços públicos de saúde e da concepção integral do processo saúde-doença no cenário da atenção básica (BRASIL, 2007a; 2007b).

Em extensão do Pró-saúde veio o Pet-Saúde que, além de ser uma estratégia proposta para apoiar a consolidação Pró-Saúde, visa fortalecer a relação ensino-serviço-comunidade, a institucionalização das atividades pedagógicas dos profissionais do serviço e o estímulo para a inserção das necessidades do serviço como fonte de produção de conhecimento e pesquisa na Universidade (TANAKA et al, 2012).

Considerando a característica humanística dos profissionais da saúde, vê-se como principal objetivo dos cursos de saúde a comunicação entre as profissões que os englobam, podendo possibilitar maior êxito e cuidado integral ao paciente desenvolvendo essa dinâmica desde a graduação para que se torne um hábito o trabalho em equipe. Segundo D'Amour e Oandasan (2005), a Interprofissionalidade implica a prática colaborativa entre profissionais de diferentes campos, com o objetivo de promover uma resposta integrada em atendimento às necessidades do paciente/família/população.

Com ênfase na pesquisa destinada a esse trabalho e com foco no Professor Enfermeiro, o subitem seguinte abordará a história do curso de Enfermagem no Brasil, o surgimento dos primeiros profissionais da enfermagem, as tendências, as lutas e as conquistas.

3.1 O CURSO DE ENFERMAGEM NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A história da Enfermagem, no Brasil e no mundo, segue rumos parecidos, comparando-se a cuidados maternos, sendo por tempos, considerada uma profissão feminina devido às características de cuidado e zelo, com apoio em guerras e cuidados de higiene. O cuidado, por um longo tempo, não era visto como uma ciência, sendo apenas considerado um ato caridoso e voluntário até que começou a comprovar seus efeitos nos tratamentos dos enfermos.

O curso de Enfermagem é um curso com maior parte de egressos do sexo feminino e essa característica vem atrelada a uma questão parecida com a profissão de professora. Rabelo e Martins (2006) citam que, no século XIX, a mulher inicia seu ingresso no mercado de trabalho, em plena revolução industrial para expandir o ensino suprimindo a demanda de profissionais qualificados para uma sociedade industrializada e moderna. Descreve ainda que, além de tudo, as mulheres eram requisitadas a condições diferenciadas. Elas poderiam realizar o curso de formação a partir dos 18 anos, no entanto, condutas morais como certidão de casamento, certidão de óbito, sentença de separação, vestuário “decente” eram levadas em consideração.

Quanto ao início do ensino médico e cirúrgico no Brasil, há dados controversos, mas o que se encontra é que, no século XVIII, ainda não havia cuidado algum com ensino em saúde e as condições de urbanização, saneamento e moradia continuavam precárias, o que tornava as ações de saúde também problemáticas.

Os Estados Unidos e a Europa influenciaram o surgimento de cursos de formação de Enfermeiras desde o período colonial devido a já utilizarem uma política de saúde pública. Chegaram ao Brasil Enfermeiras americanas, trazendo o conhecimento para a formação de Enfermeiras visitadoras em saúde pública. Tratava-se de uma proposta de educação em higiene para a população, em auxílio a uma prática de política sanitária que se mostrava limitada em combater os hábitos pouco higiênicos da sociedade (RIZZOTTO, 1999).

Ainda em um contexto histórico, Machado (2010) evidencia que, na Segunda Guerra Mundial, a Enfermagem brasileira integrou e perpetuou cargos de enfermagem feminina na carreira militar no período do Estado Novo a partir de imposição americana, sendo convocadas voluntariamente com formação profissional diferenciada.

A partir de então, as dificuldades de estrutura hospitalar, assistência em saúde e organização do ensino em enfermagem se agravaram, havendo um descompasso e necessitando de que escolas fossem abertas para suprir a demanda de profissionais, porém sem garantia de formação adequada, seja por questões políticas, deficiência na organização do ensino público ou desconhecimento de uma formação educacional para Enfermagem de forma sistematizada.

Diante disso, Machado (2010) afirma ainda que a Enfermagem profissional no Brasil estava inserida nos cuidados em saúde a partir do momento em que as escolas de Enfermagem passaram a oferecer cursos organizados por Enfermeiras, com a preocupação de fornecer uma formação acadêmica voltada para o conhecimento científico. Sendo assim, a influência dos modelos americano (1920) e europeu (1891) foi propícia, pois precisávamos do conhecimento científico e organizacional deles.

Conforme Paixão (1979), em 1808, foi criada a primeira faculdade de medicina, na Bahia e, em 1832, no Rio de Janeiro, e após isso, com a preocupação com a precariedade das maternidades, surge a primeira enfermaria obstétrica na Bahia, em 1847, bem como as salas de partos na casa dos Expostos no Rio de Janeiro e abrigos para crianças abandonadas.

Em 1890, no Rio de Janeiro, é criada a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras no intuito de suprir a carência de profissionais qualificados para atuarem como Enfermeiros no Hospício Nacional dos Alienados. De acordo com Paixão (1979), o modelo de ensino dessa instituição ainda era voltado para atividades domésticas e religiosas, de modo que levaram os médicos a estabelecerem a escola em bases muito rudimentares.

Segundo Moreira (2010), a criação da Escola de Enfermeiros e Enfermeiras surgiu a partir do Decreto nº 142, de 11 de janeiro de 1890, transformando o hospício em Hospital Nacional dos Alienados em uma instituição federal, após reclamação das irmãs responsáveis.

Esse novo formato surgiu com um contexto de preocupação com a educação e profissionalização no Brasil, de modo que a Escola poderia suprir a falta de mão de obra agravada com a saída das religiosas do hospício e resolver a dificuldade de profissionalização das pessoas de sexo feminino.

O mesmo autor cita ainda que o currículo foi elaborado no período da reestruturação da instituição, que passou a se chamar Escola Alfredo Pinto, a partir do Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890, com as seguintes disciplinas: 1) Noções práticas de propedêutica clínica; 2) Noções gerais de anatomia, fisiologia, higiene hospitalar, curativos, pequena cirurgia, cuidados especiais a certas categorias de enfermos e aplicação balneoterápicas; e 3) Administração interna e escrituração do serviço sanitário e econômico das enfermarias.

Essa evolução do curso veio da concepção mundial da importância da Enfermagem enquanto ciência. A relação da Enfermagem com a educação é confirmada por Giovanine et al. (2010), que começou com a confirmação dessa ligação com uma profunda base no conhecimento. Toda essa afirmação se fundamenta no nascimento da Enfermagem moderna, que conquistou o status de ciência, levando a prática do cuidado empírico – uma investigação criteriosa, científica, auxiliada por outras áreas do conhecimento – a estar sempre em evolução no universo acadêmico.

A Enfermagem foi, ao longo de sua história, além do ensino inicial centrado na formação e treinamento para suprir a demanda por trabalhadores dos serviços de saúde. Ela legitimou o seu espaço na sociedade como uma profissão essencial para a prestação de atendimentos simples e complexos em saúde, tanto ao indivíduo como à coletividade, norteada com base em fundamentos científicos, princípios éticos e morais, em meio a um desafio constante para se manter nesse processo (RIZZOTTO, 1999).

De acordo com o autor, a Enfermagem profissional no Brasil se desenvolveu em meio a fortes acontecimentos sociais, políticos e econômicos vivenciados desde a Proclamação da República, em 1889, até a Semana de Arte Moderna, em 1922. Sobre forte pressão externa, por melhores condições de salubridade e combate às epidemias, surgiu o ensino de Enfermagem. A crescente necessidade de reordenação do atendimento em saúde trouxe uma reflexão sobre os desafios da educação nesse campo. Saúde e Educação são temas importantes que revelam a instabilidade ou a estabilidade de um país, fato constatado pelos cientistas sociais.

O que a literatura nos traz sobre a história da educação em Enfermagem profissional, no Brasil, é que o momento importante, o seu ano de início, foi em 1923. O país necessitava naquele momento de uma formação mais qualificada voltada para o combate às epidemias,

por solicitação do diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública (DPNSP), o médico sanitariano Carlos Chagas (MOREIRA, 2010).

Como exemplo da hegemonia industrial, Saviani (2013) cita a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho como um influenciador na formulação das políticas governamentais no período pós-revolução de 1930 até 1945, sendo marcado pela reorganização educacional, já que a Revolução de 1930 como Estado de compromisso, considerou que o Estado se pôs como agente da hegemonia da burguesia industrial.

Nessa concessão, a Escola Anna Nery consolidou-se como a mais científica escola de Enfermagem. Era o momento da implantação da Enfermagem moderna no Brasil e a referida Escola, vinculada ao Departamento Nacional de Saúde Pública, seguia um padrão de excelência, iniciando uma disputa por melhor conceito de qualidade entre as primeiras escolas de Enfermagem do país.

Surgem então duas importantes legislações: a Lei nº 775, de 1949, a qual cita que “adequava-se, assim, o ensino de Enfermagem às reais necessidades de qualificação profissional abrindo-se novos campos de atuação, com perspectivas de nível superior para a profissão”; e o Decreto nº 27.426 do mesmo ano, que estabeleceu o primeiro currículo pleno para formação do Enfermeiro, com o intuito de legalizar e aumentar o número de cursos de Enfermagem para suprir a demanda por esses profissionais (BRASIL, 1949).

Art. 21. O ensino será ministrado por: Professores especializados quanto às matérias dos Cursos de especialização, ou de serviços sanitários, o ensino das cadeiras não privativas poderá ser ministrado por professores ou assistentes daqueles cursos ou por médicos especializados, mediante acordo.

Art. 22. Quando o curso integrar Faculdade de medicina ou for por esta mantida, a designação dos professores de cadeiras não privativas será feita pelo diretor da faculdade (BRASIL, 1949, n.p.).

Ainda nos decretos acima citados, ficou especificado o papel do Enfermeiro na formação de outros níveis de enfermagem, como o auxiliar de Enfermagem, valorizando cada vez mais a importância de uma formação a nível de graduado na profissão.

Art. 29 do Decreto 22.426/49 determina que: o ensino de Enfermagem auxiliar somente poderá ser ministrado por enfermeiro; o lecionamento será feito por contrato, nas escolas fiscalizadas e, conforme a lei, nas oficiais. [...]

Art. 43. O Diretor do curso de Enfermagem ou de auxiliar de Enfermagem será, obrigatoriamente, diplomado em Enfermagem, de preferência portador de diploma de curso de especialização (BRASIL, 1949).

Vários fatores levaram a Enfermagem ao reconhecimento científico, assim como já foi citado, mas é fato que demorou para alcançar o seu papel social devido a toda a sua necessidade de mão de obra, o que requer uma rápida formação profissional. Porém, é fato

que a identidade profissional da Enfermagem se evidenciou nos momentos em que se consolidou como disciplina universitária, desenvolvendo um currículo pedagógico e assumindo o ensino. A evolução da Enfermagem como profissão foi alavancada pela necessidade de melhoria no sistema de saúde, mas foi a partir das mudanças no campo da educação brasileira que ela ganhou espaço na universidade, como parte de um importante arcabouço científico, teórico e prático. Além disso, o Enfermeiro assumiu a coordenação e o ensino do Curso de Enfermagem passando a desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, consoante a Lei nº 9.394, de 1996, a LDB (BRASIL, 1996).

Registros históricos permitem afirmar que propostas originais previam a reestruturação do modelo educacional vigente, bem como dos critérios de inscrição em cursos de Enfermagem. O curso deveria funcionar em nível universitário, o que redimensionou a identidade profissional da Enfermagem brasileira. A educação profissional objetivava elevar a formação em Enfermagem, retirando-a dos auspícios da religião (CAMPOS; OGUIISO 2013, p. 58).

Outra característica da Enfermagem com a educação é a educação em saúde. Desde as necessidades de melhorias na saúde do país, o profissional tem um papel importante na educação em saúde para a população. A partir daí vemos a importância de instituições de ensino trabalharem metodologias e exporem a importância didática da educação, mas para isso deve-se formar pedagogicamente professores a partir de processos formativos libertadores, devido ao compromisso social que o profissional Enfermeiro tem com a sociedade.

Sobre a educação em saúde como alicerce para a melhoria da saúde pública no país, Melo (2007) afirma que as concepções dominantes de educação em saúde, de modo geral, decorrem, de um lado, de uma visão objetivista da sociedade e, de outro, de uma visão subjetivista. Em ambas as visões, a educação em saúde é tomada como um instrumento, um meio, uma técnica que teria por finalidade “educar” os indivíduos para que estes pudessem prevenir a doença, manter e melhorar a sua saúde e, assim, a da sua comunidade.

Ao se falar em ensino, remete-se a necessidade de abordar a formação docente enquanto ideologias. Sabe-se que, durante muito tempo e ainda hoje muito presente, o modelo positivista surge como o ideal para formar o educando para a sociedade com sua educação vertical, intelectual, abstrata e com uma característica catequética. Mizukami (1986) cita que a proposta final da referida abordagem é formar aluno para a sociedade, resultando em jovens responsáveis e informados, a partir do conhecimento do patrimônio cultural.

Fato é que, com o passar do tempo, surgiram diversas lacunas na educação, relacionadas as seleções, a evasão e a dificuldade de aprendizagem, levando a crer que este modelo precisa ser repensado, já que a ideia do educando pronto e disciplinado não se

configura com a realidade da sociedade em que vivemos. Trazendo para a realidade do curso de Enfermagem, Melo (2009) afirma que há uma separação entre teoria e prática contribuindo para uma maior ênfase nos conhecimentos específicos de um determinado campo do saber e menor reflexão sobre a prática docente. A reflexão da prática docente contribui para diminuir a dicotomia entre o fazer e o conhecer.

Para uma mudança de modelo educacional, Libâneo e Santos (2010) afirma que os educadores que almejam superar a abordagem tradicional tendem a superar ideologias e utilizar uma linguagem adequada para sua “clientela”. Significa levar o aluno ao caminho do conhecimento independentemente de sua classe social e estimulá-lo na construção do conhecimento a partir de fatores culturais em permanente reação com o ambiente e a linguagem.

Porém, é importante entender que a docência precisa estar situada nos cenários político, econômico, social e em todo contexto educacional, que está em constante movimento. A docência e o docente assumem conotações de professor reflexivo, educador, entre outros, sendo que possui os saberes “heterogêneos e plurais”, que consistem em saberes pedagógicos, experienciais, científicos, tecnológicos e políticos. Melo (2009) acredita ser preciso ousar para romper com velhas práticas formativas que pouco contribuem para a formação de professores autônomos e com relevância social da profissão.

Surge então um período de mudanças, em que se vê necessário a busca por quebra de paradigmas. Para Behrens (2007), esse momento é chamado de “transposição de paradigmas”, ou seja, o momento em que se busca superar a abordagem conservadora e positivista para se instalar um paradigma “inovador, crítico e reflexivo” que permita uma nova formação de professores a partir de uma análise crítica da realidade.

Os desafios não são fáceis diante dessa realidade nos cursos de enfermagem e outras graduações. Problemas de base educacional dos egressos, alunos com perfis diferentes que necessitam trabalhar e acabam dividindo o tempo do descanso com a busca de uma profissão, assim como a tecnologia que a cada dia adentra as instituições fazendo com que o profissional se adeque, na velocidade do mundo globalizado, gerando muitas vezes frustrações, dúvidas e receios.

Por isso, faz-se necessário que o profissional docente da área da saúde não desconsidere o conhecimento científico e que também assuma o ser professor, o que exige conhecimento da prática pedagógica, bem como a compreensão das metodologias que devem fundamentar sua ação docente, como também pensar que o conhecimento científico em

Enfermagem possui abordagens teóricas e práticas, as quais não podem ser separadas, sendo uma via de mão dupla com uma prática que proporcionará uma reflexão teórica e científica.

Ainda sobre as heranças na criação da profissão, McEwen e Wills (2009) descrevem que a Enfermagem foi influenciada pelo positivismo lógico, sendo o fato da sua filiação ao desenvolvimento da Medicina e do modelo biomédico desenvolvido a partir dos estudos positivistas e cartesianos em estudo fragmentado da anatomia e da fisiologia. A enfermagem foi o protagonista no desenvolvimento da medicina, devido aos Enfermeiros serem os primeiros cientistas a fazerem o controle e a mensuração de partes cada vez menores e a geração de conhecimento na Enfermagem salientou os métodos tradicionais e ortodoxos.

Entretanto, não temos como negar a importância do positivismo na Medicina e na Enfermagem, mas a importância das abordagens sociais e dos conceitos de saúde no último século contemporâneo, como: as Campanhas sanitaristas, a Reforma Sanitária e as Conferências Nacionais e Internacionais de Saúde, acabaram exigindo novas ações de saúde voltada para a humanização do cuidado, ações de promoção e prevenção da saúde, provando a necessidade de mudanças de currículos e novas posturas profissionais.

Diante de evoluções e mudanças há se de afirmar que situações negativas acabam surgindo e uma importante e delicada é o surgimento de cursos de Enfermagem à distância, que se tornou uma realidade, tendo como resultado toda categoria da enfermagem contrária à modalidade. Para o curso de Enfermagem, como os demais cursos da área da saúde, certamente não se trata da melhor opção de escolha por tudo que representa em termos de custo-benefício e por todo o risco que representa para a incolumidade pública, sendo essa vontade expressa e representada pelo Projeto de Lei-PL 2891/2015, que trata da Proibição do Ensino à Distância na formação de profissionais de Enfermagem.

Não obstante, as ciências da saúde, entre as quais as ciências da Enfermagem, exigem outros espaços e técnicas de aprendizagem diferentes, alicerçadas na relação direta insubstituível entre o ser que aprende, o ser que ensina e o ser que é objeto direto e imediato do processo ensino-aprendizagem: a pessoa em situação de cuidado. Tal relação somente pode ser garantida quando o instrutor que ensina a teoria é o mesmo que acompanha a prática, comprovando a inadmissibilidade do curso a distância (COFEN, 2013). Dado esse que confirma a importância do curso presencial para o preparo e formação dos futuros Enfermeiros.

Observa-se então que, a história da Enfermagem é dotada de lutas por reconhecimento, o que até nos dias atuais se faz presente. Entender a história e a configuração da profissão, enquanto ciência, nos ajuda a perceber a importância que há no cuidado e bem-estar do

paciente, na melhora e na reabilitação da saúde do enfermo, bem como na promoção e na prevenção da saúde de uma sociedade.

3.2 O PROFESSOR DO CURSO DE ENFERMAGEM

Embora a ascensão do ensino superior seja uma realidade e que o processo de crescimento das IES esteja ocorrendo principalmente nos cursos de Enfermagem com o aumento da demanda no mercado de trabalho e a partir da política de estímulo à iniciativa privada do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011-2020, ratificado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, a preocupação com o ensino superior sempre foi a mesma: o professor. Ele é sem dúvidas, o desenvolvimento do ensino superior.

Falar de cursos da área da saúde, mais especificamente da Enfermagem, e não os associar a uma solução para a saúde pública e a um curso com bastante procura seria inviável e está aí o principal motivo da atenção ao professor da área da saúde, sendo ele o formador desses profissionais e sendo a docência mais uma opção de trabalho, digamos que até desenfreada e sem preparo para muitos que têm exercido a função de docente.

Se considerarmos a Lei Orgânica da Saúde, naquilo que ela preconiza como competências e habilidades do pessoal da saúde, pode-se notar que o leque de saber e de saber fazer requerido desses profissionais torna-se complexo e amplo, ao tempo em que se pressupõe a capacidade de operacionalização desses saberes de maneira exequível e contextualizada, o que requer um docente formador em Enfermagem sintonizado com essas exigências (BRASIL, 1990).

Portanto, junto às tamanhas transformações do ensino superior no século XXI, em todas as áreas de conhecimento, vieram também as mudanças na área da saúde, tanto na formação de profissionais de saúde quanto na formação docente dos mesmos; o que implica em pensar a importância da política de formação pedagógica para o exercício da docência nos cursos bacharelados.

Nessa perspectiva, destaca-se que a responsabilidade que um professor de um curso de enfermagem tem, diante da importância que a profissão de Enfermeiro possui para uma sociedade, é algo digno de muita valorização e estima. Mas a realidade é que maior parte dos docentes em formação inicial optam pela profissão como complementação salarial, exercendo atividades na docência sem qualquer formação pedagógica, devido sua identificação ser sua

área profissional, reproduzindo então conhecimentos apreendidos nas suas graduações e pós-graduações, as quais não oferecem o preparo para a docência.

O resultado diante dessa realidade pode ser negativo quando não há um olhar voltado para a formação do professor, já que a formação dos futuros Enfermeiros exige, além de conhecimentos específicos como conhecimento de mundo e social, também o pedagógico e o didático.

Em uma discussão quanto ao perfil do professor de Enfermagem, Madeira (2010) cita a importância de se ter docentes críticos e reflexivos, que façam reflexões sobre a sua prática e estimulem o aluno para além da sala de aula. Para isso, é necessário um olhar especial sobre a prática pedagógica, com suas configurações complexas e instáveis sempre com a mediação do professor, sendo ele o agente de transformação que “liga e religa” os conhecimentos e dá sentido aos conteúdos estimulando os alunos ao aprendizado.

Muitas são as razões para a formação inicial dos professores universitários não se configurarem dessa maneira. Masetto (2012) relaciona a falta de exigência de formação pedagógica para o exercício da docência superior à precarização da formação inicial nesse nível de ensino, sendo que tão importante quanto o professor dominar os conteúdos em uma área específica, é fazer com que eles tenham sentido prático na vida acadêmica dos educandos.

A ausência de exigência de uma formação pedagógica para docentes do ensino superior, exigindo apenas especializações em suas áreas de experiência profissional e estímulo ao curso de pós-graduação *stricto sensu*, sem qualquer preparo pedagógico, é ainda uma realidade para que o Enfermeiro se configure apto ao trabalho docente no ensino superior. Melo (2009) reflete que a LDB/01 não faz nenhuma referência à formação didático-pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado. Porém, para quem se propõe ao exercício da docência, penso que se faz urgente a constituição de uma política de formação didático-pedagógico para o início da profissão.

Essas exigências vêm em contrapartida à nova forma de pensar a formação pela DCN, em que os alunos devem, durante a graduação, ser estimulados a desenvolver uma visão integral do ser humano e ampla da saúde, e ainda trabalhar interdisciplinarmente. Nesse sentido, os órgãos formadores têm um papel preponderante, no processo educativo, e podem contribuir para efetivar as mudanças; é aí que começam a esbarrar as dificuldades de formação do professor para esse novo formato de ensino superior na saúde.

construção de um quadro teórico-metodológico transdisciplinar em diálogo com diferentes autores e diversas áreas, que mediata ou imediatamente, se ocupam de pensar educação, saúde, trabalho e vida (MELO, 2007, p. 14).

Outra característica e obstáculo na formação de professores do ensino superior é que esses possuem uma formação identitária alicerçada a sua especialidade, sendo também uma realidade dos professores de Enfermagem, dificultando o processo pedagógico. Pimenta e Anastasiou (2010) citam, em sua publicação, que, nas escolas privadas, a docência é tida como forma de complementação salarial, haja vista que boa parte dos profissionais são contratados temporariamente e mantêm atividades profissionais na assistência. Nas escolas públicas, com dedicação exclusiva, frequentemente integral, a docência torna-se secundária no sentido de a centralidade estar focada para as ações de pesquisa, sendo o mérito acadêmico um fator definidor de status docente.

Dessa forma, a formação verticalizada do ensino, ainda muito enraizada no curso de enfermagem, resultará sempre em um amplo domínio do campo específico que originará uma docência desprovida de conhecimentos referentes à docência, se tornando pesquisadores que ensinam e não professores pesquisadores. Melo (2009) afirma que a cultura do curso de enfermagem dificulta ainda mais o desenvolver pedagógico:

[...] afirma que a formação universitária existente é resultado de uma cultura escolar centrada no 'empirismo e cientificismo, desprovida do pensamento crítico e de uma formação teórica e sólida voltada para as humanidades'. Há, segundo a autora, uma deficiência na formação acadêmica no que se refere aos conteúdos da área das ciências humanas nas demais áreas do conhecimento (MELO, 2009, p. 30, grifos do autor).

No que tange às características comuns da atividade de professor e de Enfermeiro, caracterizando ainda a profissão ao gênero feminino, como uma característica de cuidado materno e do contato direto com a sociedade, a qual é exercida com dificuldades e diversidades, torna-se impreterível a existência de natureza pedagógica em ambos, no que se refere à formação humana, aos processos metodológicos de transmissão, ao desenvolvimento de saberes e aos modos de ação a serem destinados aos futuros cuidados de saúde de uma população, sendo essa heterogênea e necessitada de uma educação transformadora em uma sociedade em constante transformação.

A transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da pedagogia (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 164-165).

Ainda relacionando-se a forma de abordagem do professor ao aluno de enfermagem, há a importância do contato humano com eles, pois, como explica McKenna (2009), através de gestos de carinho, proteção, apoio, orientação e exigência de um comportamento disciplinar, se configuram as características do aluno de enfermagem. Com comportamentos maternos próximos às representações sociais da Enfermeira, com idealizações e estereótipos (mãe, religiosa, símbolo sexual, auxiliar, sem vida social por necessária dedicação completa à profissão, profissional subalterna, etc), esse estigma faz parte do fazer da Enfermagem e reflete a realidade do cuidado, a tornando uma profissão de amor.

Há um caminho contrário também que é a imaturidade dos discentes, o que faz, por muitas vezes, com que os professores se tornem inflexíveis em termos de cobrança, para que não haja descomprometimento futuro no cuidado ao paciente.

Creriosamente, pode-se dizer que a característica do docente em Enfermagem para com seus alunos é o de compreender as emoções e promover sua prática de maneira receptiva e amorosa como forma de desenvolver a humanização desde a graduação, mesmo que permaneça a lógica da especialidade e do modelo biomédico, sendo uma relação significativa para o ensino da enfermagem e um caminho para a mudança da prática pedagógica dentro do curso.

Devido às características seculares do ensino superior que são as mínimas exigências para atuação nela, a reprodução por décadas das formas tradicionais de ensino, a característica e a valorização do saber experiencial do professor enfermeiro além de uma formação pedagógica e além de tudo a permanente valorização da profissão de enfermeiro mais ligada ao caráter biomédico e ações caritativas e não preventivas, percebe-se uma necessidade mútua de uma formação docente pedagógica, para que se possa formar profissionais que trabalhem em prol de uma saúde humanística e preventiva com um olhar individual, social e de promoção de saúde, avaliando as necessidades de uma população carente de assistência qualificada.

O enfermeiro, com formação bacharel, ao inserir-se na docência tem uma barreira significativa a enfrentar, fazendo com que busque por uma formação docente urgente e cada vez mais necessária, fato este provocado pela ausência de uma licenciatura. Malusá (2003) enfatiza essa necessidade e relevância do mundo globalizado interferindo na formação acadêmica.

Para que haja melhoria na qualidade do trabalho docente do enfermeiro, é necessário que ele se reconheça como tal, entretanto, para muitos a sua atuação docente é geralmente considerada secundária. Na maioria das vezes, sua formação, em termos de pós-graduação,

está voltada a particularidades da área considerada por ele primordial a Enfermagem (SILVA, 2013).

Essas peculiaridades começam a ser observadas ao longo dos anos de docência, nos quais se percebem as dificuldades na transmissão de conteúdo para uma diversificada população estudantil com cobranças e rapidez, principalmente tecnológica, sendo necessário evoluir pedagogicamente.

As pluralidades de atividades já começam a ser percebidas e serem analisadas como possíveis obstáculos, procurando equilibrar a importância da realidade em campo prático com a dedicação à docência. Começam também a indagar o próprio sistema educacional quanto às cobranças, ao excesso de atividades docentes; às exigências dos órgãos de fomento; à necessidade constante de atualização; às reuniões; à excessiva carga horária de aulas, às orientações de trabalhos científicos; ao preparo de avaliações; à participação em bancas examinadoras e comissões; às publicações de artigos; entre outros, procurando então um apoio pedagógico para conseguir suprir tantas adversidades (CORRAL, 2010).

Podemos pensar, como Luckesi (2011), que o enfermeiro se torna professor com base em uma perspectiva teórica e científica específica sobre enfermagem, aliada da prática hospitalar. O professor do curso de enfermagem se constitui a partir da teoria/prática de conhecimentos específicos, mas busca, na Pedagogia e na educação, construir saberes que o permitam desenvolver a docência. Aqui se justifica disponibilizar formação pedagógica ao professor bacharel que passa a exercer a profissão de docente.

Nóvoa (2007) enfatiza ainda a importância da prática exercida de maneira consciente e reflexiva, assim como Malusá (2003) faz sua reflexão quanto à LDB, relacionada às práticas pedagógicas como o incentivo para a realização de pesquisas; o novo panorama globalizado da sociedade, em que as informações circulam com maior velocidade; e os resultados esperados do processo formativo oferecido. Esses são aspectos que conduzem os professores a buscarem respostas e soluções para a educação, a procurarem por um ensino de qualidade, além de os motivarem a uma reflexão acerca de suas ações.

Se os professores não se identificam com o saber educativo, se eles não produzem esse saber, e não o percebem como essencial para o desempenho de sua função docente, este parece ser mais um dos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores: atribuir sentido aos conteúdos pedagógicos, ou seja, romper a visão simplista de que duas ou três disciplinas do currículo são o bastante para preparar o professor para assumir sua tarefa bastante complexa (MELO, 2007).

Procurar soluções para o fazer pedagógico e didático dos professores enfermeiros torna-se uma tarefa difícil, já que poucas são as pesquisas que envolvem esse assunto, porém sabemos que toda prática pedagógica se permeia entre os saberes desenvolvidos ao longo da formação, sendo eles o saber docente, disciplinar, curricular e experiencial; todos em busca do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver. É nítido que o professor de Enfermagem necessita trafegar com melhor êxito nos saberes docentes pedagógicos para conseguir desenvolver com maior maestria o saber ser da profissão de enfermagem.

O lado positivo, em toda essa discussão, é que, por mais que haja escassez de pesquisas quanto à formação pedagógica de professores Enfermeiros, sabe-se indiscutivelmente, o perfil dos alunos, a população que o profissional irá trabalhar quando adentrar ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, espera-se um professor que consiga desenvolver com seus alunos processos reais e que abordem a realidade da saúde pública.

Conceitos são esperados diante desse perfil profissional. Nesse sentido, isso se refere à realidade que é, há muitos anos, estudada defendendo temas e conceitos, tais como o professor reflexivo, a prática-reflexiva, os saberes docentes, as competências, dentre outros, a serem incorporados aos debates pedagógicos nas instituições de ensino superior.

Diante dessa reflexão, fica evidente que os saberes, que o professor enfermeiro necessita desenvolver em suas habilidades docentes referem-se diretamente ao seu comportamento, à sua forma de ensinar, às condições de trabalho, aos perfis de alunos que recebem a cada entrada na universidade e ao momento político.

Há uma necessidade extrema de novas e variadas práticas pedagógicas a serem utilizadas como base para o ensino em saúde. Assim como Guimarães (2013) afirma, ainda há a priorização de métodos e técnicas de caráter individualizante com destaque para a aula expositiva, o que nos faz persistir no olhar individual dos alunos compreendendo suas necessidades para então fortalecer o processo de aprendizagem e navegar em outras formas de ensino e práticas pedagógicas, tornando o processo agradável.

Para se começar um processo de formação pedagógica, estudos comprovam que o professor inicia o processo por iniciativa própria, a partir das dificuldades que encontram em seu cotidiano de trabalho, porém essa única estratégia não funciona sozinha. É necessário um movimento de valorização e orientação para tal formação do ensino superior na área da saúde, frente às exigências da formação profissional, a partir de pós-graduações que formam mestres e doutores com o devido preparo pedagógico e que, conseqüentemente, estarão preparados para enfrentar os diversos desafios na formação dos profissionais de saúde com mais qualidade (RODRIGUES; PACHECO; SOBRINHO, 2008).

Tal fato se refere à formação continuada dos professores, na qual Imbernón (2010) discute que:

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da auto-estima (*sic*) coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas (IMBERNÓN, 2010, p. 69).

Ainda pode-se frisar a importância da educação permanente, contexto esse que depende estritamente do profissional para a manutenção da sua evolução e conhecimento acerca de sua profissão e com o intuito de suprir suas necessidades. Carvalho (2019) ressalta que o educador de hoje tem que dispor de mecanismos que o permitam pensar, compreender, estudar, dialogar e avaliar a si mesmo, no sentido de permanente formação coletiva e autoformação. Imbernón (2009) também corrobora com a afirmação:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...], de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de auto avaliação do que se faz analisando o porquê se faz. [...] Isto supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções, e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Na pesquisa de Lazzaria, Martinib e Busanac (2015), eles chegaram à conclusão de que todos os professores de enfermagem se definem como profissionais de sala de aula, que necessitam de um fazer pedagógico e da necessidade de fomento de novas e variadas pedagogias, assim como da contemplação da formação inicial dos professores. Porém, ainda há de se evidenciar a pluralidade das atividades dos professores de Enfermagem, o que torna o trabalho mais completo, mas, em muitas situações secundárias, assim como o novo perfil do aluno que necessita de maior empenho e criatividade pedagógica, acaba se evidenciando os relatos de maiores problemas na profissão.

Sendo assim, o professor, ao se capacitar ao novo contexto, inicia um processo de adaptações quanto às suas escolhas metodológicas e deixa de ser um transmissor de conteúdo e conhecimentos, passando a guiar e orientar o aluno, desenvolvendo o senso crítico deles em meio a realidade que será encontrada.

Sendo assim, Colares e Oliveira (2018) relatam que as metodologias ativas, por exemplo, vêm ao encontro dessa prática, adentrando ao ensino em saúde, tendo como resultado o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo do estudante sobre a realidade,

possibilitando que ele venha a ser capaz de mobilizar seus conhecimentos de forma ativa, buscando assim meios para solucionar os problemas a serem enfrentados.

Outro papel importante e fundamental no exercício profissional do enfermeiro é a educação em saúde na escola. Ao observar os PPC's dos locais de pesquisa, ficou claro a ausência de disciplina relacionada à didática para o ensino superior, por vezes apresentando pouca carga horária, o que caracteriza uma lacuna ao estímulo da formação pedagógica a partir da graduação, ou disciplina optativa, como ocorre na universidade pública desse município, contrariando a grande aposta das diretrizes a uma maior articulação e orientação do profissional da saúde da população.

O Decreto nº 62.866, de cinco de dezembro de 2007, é que institui o programa denominado Educação em Saúde na Escola, por meio de parceria entre o MEC e o MS, como uma ação intersetorial e interdisciplinar. De acordo com o Brasil (2007, p. 57), o objetivo do programa “visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira”, o que possibilitou ações educativas em saúde, englobando escolas, unidades de saúde e universidades. Estas, com cursos na área de saúde, levaram estudantes e professores às escolas para desenvolverem projetos educativos nesse campo.

O perfil do Enfermeiro, em nosso país, se encontra em total formação, sempre em busca da identificação profissional, de técnicas e de inovações que façam com que a teoria e a prática, que o ensino em saúde exige, sejam melhores compreendidas pelos alunos e principalmente, que cheguem da melhor forma à realidade que irão encontrar. Para que se entenda melhor a formação pedagógica, faz-se necessário um estudo mais detalhado dela, o que será desenvolvido no próximo capítulo.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo tem como objetivo desenvolver conceitos teóricos acerca do processo de formação dos professores do ensino superior e seus saberes pedagógicos. Pensamentos de alguns autores acerca dessas temáticas são utilizados como: Freire (1979; 1996; 1997; 2003; 2014), Imbérnon (2010), Libâneo e Santos (2010), Saviani (2013), Tardif (2010; 2014).

A reflexão sobre os professores, sobretudo do ensino superior, tem papel crucial nos processos de mudanças de uma sociedade; em um contexto de mudança social e política que o país se encontra, torna-se ainda mais necessário o preparo para uma formação crítica e reflexiva. Os desafios são crescentes e a necessidade do coletivo a partir de políticas públicas é cada vez maior, bem como os investimentos para a formação profissional dos professores.

É importante ressaltar que as condições atuais de professores universitários influenciam todo contexto de qualidade no ensino, a começar pelo escasso investimento na formação continuada e ainda na desvalorização da classe a partir de contratos empregatícios, principalmente nas instituições privadas. Todo esse cenário tem como consequência o baixo investimento em pesquisa, extensão e gestão, o que nega a possibilidade de o professor trabalhar a produção do conhecimento, o arcabouço do professor nesse nível de ensino.

Dentro do contexto de formação continuada, Anastasiou (2003) se refere à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente como interfaces de um mesmo processo com o objetivo de contribuir para a tomada de consciência; pelos professores, a respeito das especificidades do trabalho de “ensinagem”, tem-se como resultado a sistemática intervenção nos processos de aprendizagem dos estudantes por intermédio da atividade de ensinar e das dinâmicas relacionais que se entrecem na constituição da docência.

Antes de entrarmos na discussão da pedagogia universitária, torna-se necessário compreender quais são as exigências para que se inicie a função docente no ensino superior de cada instituição.

A Lei nº 9.394, de 1996, a LDB, em seu artigo 66, estabelece que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No artigo 52 determinou que: as instituições de ensino superior tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

A formação do professor, em todas as áreas de atuação, exige além da pós-graduação, a experiência e o desenvolvimento profissional para que se alcance o principal objetivo que é

o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, necessitando em contrapartida de políticas que dialoguem com essas necessidades, requerendo um espaço de diálogos coletivos para o melhor planejamento pedagógico.

Segundo Barnett (2001), as experiências são fundamentais para a formação no ES, sendo elas a reflexão sistemática sobre as próprias ações; o diálogo ético e aberto; a disposição crítica para analisar os projetos, as práticas e a própria aprendizagem com a contínua colaboração dos outros.

Masetto (2012) entende ainda que o professor universitário deve ser visto como conceptor e gestor de currículo, preocupando-se com a valorização do conhecimento e de sua atualização com pesquisa, crítica e cooperação, com aspectos éticos do exercício da profissão, valores sociais, culturais e políticos, além de ser competente em uma determinada área.

Comparando a LDB com a proposta das DCN, quanto à atenção ao ser social, individual e crítico, podemos concluir a necessidade de uma exigência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com maior foco na formação pedagógica, até porque o sucesso para formar cidadãos críticos e possibilitados para transformar o local em que trabalha em uma sociedade, só será possível se os professores também forem.

As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas (ALMEIDA, 2012, p. 16).

Os profissionais que procuram esse nível de ensino poderão atuar na docência mesmo sendo bacharéis, saindo desse nível de ensino profissionais especialistas em suas áreas de atuação e sem qualquer preparo científico pedagógico. Esse contexto é significativo, no que se refere à formação pedagógica do professor no ensino superior, sendo ela a exigência de formações continuadas e permanentes focadas na formação pedagógica, podendo ainda assim apresentar déficits na formação pedagógica.

Alguns estudos, como o de Almeida (2012), confirmam essa afirmação. Ele entende que, apesar da maioria dos professores do ensino superior possuírem formação continuada em pós-graduação *stricto sensu* e experiência significativa, há uma predominância quanto ao desconhecimento científico e até um despreparo para lidar com a relação de ensino-aprendizagem. Com o crescimento do ensino superior, intensifica-se ainda mais a dificuldade em lidar com as adversidades, o que requer mais atenção às inovações no campo da atuação didática.

Resultado disso é o sistema que minimiza a necessidade por uma formação pedagógica no ensino superior diante de um crescimento acelerado dos cursos de graduação originados por liberações exacerbadas de vagas por todo país para diversos cursos, sobrecarregando a necessidade de profissionais da área para atuarem na docência sem qualquer preparo pedagógico e formação inicial para tanto. Boa parte do tempo os professores atuam sem identificação docente, apenas em busca de uma complementação de renda, caracterizando então a falta de identificação do profissional enquanto professor e considerando a função docente como uma atividade secundária.

Para tanto, esses profissionais necessitam primeiramente de uma identidade, bem como uma responsabilidade institucional com a pesquisa e com a busca de soluções para que se efetive a sua função de colaborar para o desenvolvimento humano dos alunos e dos professores.

[...] refletir sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior nos coloca diante do cenário de pensar a formação de profissionais que atuam em uma sociedade do conhecimento[...] (MASETTO, 2009, p. 4).

Diante das exigências da LBD e da realidade das condições de grande parte das instituições, Cunha (2006, p. 258) sintetiza que: “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Ou seja, o professor universitário não tem, em sua maioria, uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que são planejamento, organização, metodologia, estratégias didáticas, avaliação e dificuldades da relação aluno-professor, sendo desconhecidos cientificamente.

Assim sendo, Almeida (2012) afirma que as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

A formação pedagógica vai além de currículos e metas a serem seguidas. Diz muito mais às experiências vividas do que a uma formação de graduação e o objetivo dependerá do contexto político, que é, e sempre será, o norteador da educação, podendo se tornar um obstáculo para a formação crítica do ser, como também a descaracterização do papel das escolas e das universidades, que se refere à ideia de educação democrática.

Levando em conta que a prática social é complexa e todo o contexto contemporâneo nas instâncias sociais influenciam diretamente no trabalho do professor, novas adequações dos profissionais se fazem necessárias, devendo então ressignificar o papel do professor a

partir de seus saberes, de conhecimentos científicos e pedagógicos, das experiências e da criticidade.

A partir daí, o professor vai sendo formado e, sem menos esperar, torna-se um mediador com a função de questionar o pensar, o agir, o sentir, o produzir e o distribuir seus conhecimentos, dotando-se de maior autonomia.

Para iniciarmos a discussão quanto à formação pedagógica do professor no ensino superior, começaremos por reflexões acerca de educação para formação cidadã, para o ensino e para aprendizagem, assim como aos diversos leques pedagógicos e seus principais enfoques, para uma sociedade em constante mudança, como é a nossa.

4.1 A EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ

Educação, termo complexo e com diversas explicações e sentidos. Se procurarmos no dicionário de língua portuguesa encontraremos algumas definições, como: “instrução”, “ensino”, “polidez”, “cortesia”. De uma maneira prática, a educação nos remete a questões específicas como disciplinas, currículos, regras, formalidades e uma corrida incessante para conseguir terminar o ano letivo e enfim receber uma nova turma; ou de repente saber qual será a próxima disciplina a lecionar, sendo esta última vista como uma caixinha de metas, deixando muitas vezes de lado o protagonista: o aluno.

Definir educação não é tão simples, já que tudo o que faz parte do processo de conhecer-se é educação. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) descrevem que:

A educação desde sempre é uma prática social que ocorre em todas as instituições. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 268).

A educação pode ser contextualizada de formas variadas, a partir de aspectos de formação pessoal, profissional, de caráter e de postura que se associa às diversas experiências adquiridas no decorrer desses processos. Brandão (2007) define educação como aquela que:

pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Entender que a experiência é fundamental no processo educacional nos remete a buscar caminhos pedagógicos e didáticos para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Freire (1996) corrobora com a afirmação, pois ao pensar criticamente as práticas desenvolvidas durante as suas experiências e sua formação, permite-se a melhora das ações futuras. Com isso, entende-se que a reflexão da prática profissional pode interferir de diversas formas nos processos de atuação docente.

A atuação profissional docente interfere diretamente no processo de educação de cada indivíduo, sendo esse repleto de experiências, crenças, dificuldades e particularidades. Como é descrito por Freire (1996):

a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas (FREIRE, 1996, p. 96).

Muito se fala e se discute quanto a esse processo, constante e complexo, que se molda em práticas para o desenvolvimento do conhecimento do ser em construção, coerente com a realidade do mundo e de cada indivíduo. Antes de falar de ensino e aprendizagem, é preciso conhecer alguns conceitos da pedagogia para compreendermos melhor a educação que permeia o nosso ensino, bem como a busca e a transformação que se espera.

O surgimento da pedagogia deu-se apenas no século XVII com a reforma luterana, na qual ainda não existia a escola conhecida pela modernidade. Essa só veio a ser criada na fase do cristianismo sem intenção de ensino em grupo, apenas com a reforma protestante e a contrarreforma começam a surgir métodos pedagógicos para que o aluno aprenda mais e mais depressa; além disso, a atenção à criança só surgiu no intuito de diminuir a delinquência (TARDIF, 2014).

No tocante à educação, muitas teorias surgiram ao longo do tempo com o intuito de desenvolver uma educação “ideal” a partir de uma pedagogia transformadora e realista. Saviani (2013) entende, a partir de seu ponto de vista pedagógico, que na pedagogia tradicional a questão central é aprender; para a pedagogia nova, aprender a aprender e, para a pedagogia tecnicista, o que importa é aprender a fazer.

Optar por escrever uma unidade da dissertação, cujo título é educação para uma formação cidadã significa buscar caminhos para compreender a melhor forma de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos que fazem parte do ensino superior no campo da saúde, sendo eles diversos, heterogêneos, únicos e repletos de experiências.

Pensar uma proposta pedagógica exige visão de mundo, sociedade e estrutura. Sobre propostas pedagógicas, Libâneo e Santos (2010) esclarece a subjetividade do processo:

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, de aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos (LIBÂNEO; SANTOS, 2010, p. 16).

Ensinar e aprender fazem parte de um mesmo processo de conhecer. No momento em que você ensina, deve-se testemunhar aos estudantes como você estuda, como você se aproxima do objeto de seu conhecimento e o que significa para você a busca do conhecimento. Complementando ainda que a Educação é um processo que envolve interação entre educadores e educandos e não uma simples transmissão de conhecimentos, um discurso de alguém mais competente para outro menos competente (FREIRE, 1996).

Compreender o contexto a que se encontra e a realidade que irá vivenciar, torna-se importante para se discutir situações pontuais quanto ao ensino, dentre elas: a realidade encontrada nas instituições de ensino; a comunidade e sua cultura; as condições; e algo muito importante, a formação profissional. Não pretendo colocar, neste trabalho, limitações do que seria o tempo ideal de experiência profissional, mas o que se sabe é que se leva tempo e que dependerá da vivência de cada docente desenvolver essa maturidade perante a necessidade da população no processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1991) corrobora com a afirmação acima, porque “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

A qualidade do ensino repousa sobre um tripé formado por: a) Infraestrutura (laboratórios, campos de estágio, biblioteca, pessoal técnico administrativo, extensão e pesquisa, política institucional voltada para o compromisso e para a responsabilidade social); b) docentes; c) discentes. O somatório desses ingredientes possibilita a construção de um profissional que atenda às expectativas e às necessidades da população (DEMO, 1995).

Ao observar esse conteúdo histórico e confrontá-lo com a realidade dos acadêmicos do curso de Enfermagem, pode-se dizer que comportamentos autoritários e interesses individuais que conduzem a nossa educação acabam por dificultar a ascensão a uma educação emancipadora. Ressalta-se que essa característica de ensino, conceituada por pedagogia tecnicista, busca um senso comum como principal objetivo, descartando o individualismo e subjetivismo. A exatidão e a verdade são o tema principal dessa educação, não levando em

consideração fatores sociais que interferem na evolução de uma sociedade heterogênea como a nossa (TRIVINOS, 1987).

Em um país com uma educação tecnicista em foco, torna-se cada vez mais difícil priorizar as necessidades do ser e da sociedade como um todo, fazendo com que o professor se desdobre para conseguir cumprir uma sequência de atribuições que não condiz com o perfil de seus alunos.

Para a educação, o positivismo lógico é negativo, pois considera a realidade formada em partes, não aceitando outra realidade que não sejam os fatos que possam ser observados, não interessando as causas dos fenômenos, eliminando a busca inadequada do porquê e de qualquer perspectiva de colocar a busca científica ao serviço das necessidades humanas (TRIVINOS, 1987).

Filósofos e pedagogos estudam há anos os efeitos positivistas tecnicistas como base da educação de uma sociedade, alertando sobre a tendência à evasão escolar devido às particularidades de cada um. Reforço essa análise, pois diz muito da realidade do ensino superior, composto de alunos com deficiência de base escolar e que se deparam com um sistema pronto, rígido e tecnológico, tendo os professores que se capacitarem e procurarem soluções para o melhor aprendizado dos mesmos e, muitas vezes, sem apoio institucional.

Freire (1997) faz também uma crítica ao modelo educacional que usa da necessidade do cidadão para oferecer-lhe apenas ensinamentos tendenciosos para suprirem o mercado de trabalho e caracteriza a educação tecnicista como fazendo parte da concepção 'bancária'; classificando como o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, em que não se verifica nem pode se verificar essa superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição.

Na contramão do mundo, vem então a pedagogia progressista, que luta por uma educação mais democrática, na qual se prega o indivíduo como principal referência diante de sua realidade e de desenvolvimento cognoscível, sendo ele o projetor de seus conhecimentos e o autor de suas necessidades. Pedagogia essa que corrobora com a realidade dos perfis de alunos que adentram às universidades e com a realidade social.

Na passagem do século XIX para XX, a docência conduz gradativamente o professor ao status de mestre da arte de ensinar, portador de saberes específicos e de autonomia para estabelecer a sistemática do processo ensino-aprendizagem. É a emergência do professor reflexivo, o qual Dewey (1959) classifica como um pensamento que visa examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.

Sabe-se que vivemos em um mundo desigual e em um país com enorme divisão social, que defende a meritocracia mesmo não tendo a mesma oportunidade a todos. A questão social se reflete em todo contexto de um país, principalmente na educação, esbarrando automaticamente na desvalorização do professor que enfrenta tamanha dificuldade com baixos salários, condições deploráveis de trabalho e problemas pessoais de alunos. Todo problema social advém de uma desestruturação política e social, a partir da ausência de políticas públicas no ensino e na saúde, não sendo diferente da realidade a qual nos deparamos.

Carvalho (2005, p. 53) enfatiza que “a educação de qualidade é aquela que tem projeto político e pedagógico comprometido com a transformação da realidade. Além de desenvolver raciocínios e conteúdos, que são necessários, a educação tem a ver com postura diante do mundo”.

Diante disso, a educação esbarra nas consequências de uma sociedade opressora. Na visão de Freire (2003), o aluno da classe pobre é o oprimido e a sociedade burguesa o opressor. A partir disso, inicia-se a luta pela verdadeira liberdade, através da reflexão do educador quanto à cultura do silêncio imposta na sociedade.

A educação cidadã torna-se então uma saída para início de um novo contexto social. Engana-se quem defende que a educação é a solução para tudo ou que resolverá por si só os problemas do mundo. O que se pode dizer é que é a partir dela que a evolução, seja ela individual ou coletiva, começa a acontecer, fazendo com que o que parecia impossível torne-se uma oportunidade de mudança de uma realidade.

Freire (2003b, p. 79) diz ainda, em seu escrito, algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas, nas quais “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”, reforçando que o conhecimento é um processo ligado diretamente à realidade de cada um.

Freire (1979) ainda cita que, no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram ocorrendo mudanças, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura, há a mudança da percepção da realidade que antes era vista como algo imutável e significa para os indivíduos que passam a vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

Freire (2003b, p. 111) ressalta ainda em entrevista concedida ao Instituto de Ação Cultural de Genebra, em 1973, *Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo*

Freire, que “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo.”

Para se colocar em prática todo esse conhecimento freireano, é necessário desenvolver um ser crítico e reflexivo, o qual compreende a necessidade de um espaço específico, onde os docentes possam agir como tal em suas práticas, devendo eles terem autonomia para essa criticidade. É nesse sentido que o método dialético oferece mais possibilidade de compreensão. A ação-reflexão-ação constitui-se então na práxis.

É na não conclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p. 64).

Pensar em um movimento social requer reconfiguração da formação e da identidade do profissional. Almeida (2012) refere este movimento à escolha da práxis como estratégia metodológica, o que demanda saberes docentes com ênfase nos fundamentos da formação através da pesquisa pelo profissional de todo um contexto social, de valores, dinâmica compreensiva, seguindo princípios como articulação entre teoria e prática, sendo estes integrados; na dimensão disciplinar e pedagógica dos conteúdos, servindo de base ao processo ensino-aprendizagem e à formação contínua e modificada a cada mudança e inovação educacional.

É importante ressaltar que nenhum tipo de pedagogia nega a educação, até mesmo a tecnicista, com sua pedagogia tradicional, sendo que ela sempre estará presente com suas didáticas. O que ocorre é que essa se nega a mudar sua função social para manter o foco na hegemonia e na manutenção estrutural econômico-social. Já a educação progressista se vê em meio a toda uma questão social em que currículos não são colocados em prática por fugirem da realidade. Dar a oportunidade ao ser em formação para escolher o seu papel na sociedade, sendo que a prática deve ser vista como uma opção do sujeito, é ter a compreensão de mundo.

Se pensarmos o ser humano como um ser em constante formação e transformação que é, pode-se concluir que a educação é uma ferramenta para a conquista desses processos. Carvalho (2005) refere-se à educação como formação do ser, como parte do processo de conhecimento, de ensino e aprendizagem, sendo essa parte dos processos a engrenagem da existência humana pela busca em querer saber mais.

Essa transformação da educação não é fácil de realizar, porém, não é impossível. A educação se faz aos poucos, mas para isso é necessário conscientizar o professor que o objeto principal é o estudante e que é necessária a autonomia do professor para o processo de criação

e de luta. A história, a pedagogia, o inédito, a pergunta e a pesquisa são os alicerces para a formação do ser e esses mesmos alicerces servem para a formação docente.

Diante dos conceitos principais de educação e de sua importância no desenvolvimento do ser, faz-se necessário compreender a formação pedagógica, a qual o professor universitário necessita, para então conseguir driblar os fatores externos, institucionais e sociais, contribuindo para a formação do ser humano enquanto pessoa e profissional.

4.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Frente às reflexões quanto à importância da educação para a formação humana, outro ponto importante a se discutir é a formação pedagógica do professor. Muito foi discutido, no terceiro capítulo, quanto aos problemas que permeiam a formação docente na área da saúde e, embora formações em licenciatura possuam um preparo pedagógico em suas formações, sabe-se que o processo pedagógico do professor será permanente, independentemente de sua formação.

A pedagogia é uma ciência que trata da educação. Ela estuda problemas relacionados ao desenvolvimento do ser, a partir de métodos que asseguram uma adaptação recíproca do conteúdo informativo. No ensino superior, a abordagem pedagógica faz parte da grade curricular dos cursos de licenciatura, restando aos bacharéis, que ingressam na docência, uma formação pedagógica a parte, fora da graduação.

É fato que a universidade, diante de todo seu contexto e inovação, possui uma característica marcante de interceder, além dos muros da instituição, com um fazer social e democrático e sem moldes, em que o espaço de fala deve ser livre. Por essas e outras, é que a universidade se configura como instrumento de evolução do ser humano e sua pedagogia se diferencia das demais, sendo ela a melhor representação da realidade da educação de uma sociedade.

[...] chamamos de pedagogia universitária como o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade (ALMEIDA, 2012, p. 96).

Após toda a discussão sobre o professor do ensino superior, torna-se mais fácil entender sua formação pedagógica que, de tempos em tempos, sofre mudanças a partir de reformas, necessitando se adaptar às necessidades e desenvolvendo técnicas e estudos para melhor mediar o estudante.

Freire (2018) atesta que o docente tem que estar aberto constantemente às transformações, bem como a encarar riscos e desafios diante de sua prática educativa. Nesse

sentido, é necessário entender que a pedagogia universitária pressupõe elementos para reflexão acerca do papel docente. Assim Almeida (2012) explana, através de dimensões, sendo elas: a profissional, em busca da construção da identidade; a pessoal, que desenvolve relações de envolvimento e compromissos com a docência e, a organizacional, ligada à organização, viabilização e remuneração do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

No que tange ao entendimento de Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), podemos considerar que todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula objetivos educativos de formação humana a processos metodológicos, organizacionais de construção, apropriação de saberes e de modos de atuação.

Nessa perspectiva, o professor universitário precisa desenvolver habilidades, competências ética, política e técnica, para trabalhar as experiências individuais de cada aluno e convertê-las em conhecimento no dia a dia universitário, desmistificando o conceito de que quem sabe, sabe ensinar ou de que a formação na graduação é essencial para desenvolver o seu papel docente. Pelo contrário, o profissional deve estar em constante busca de aperfeiçoamentos com o intuito de melhorar seu desempenho, assim como para propiciar condições básicas de aprendizagens viáveis aos estudantes.

Freire (2001) discute esse contexto referindo-se que os processos de formação docente são essenciais para constituir uma identidade profissional, bem como para possibilitar a promoção do protagonismo dos estudantes, elemento imprescindível para a constituição de uma educação de qualidade. Para tanto, é necessário que o professor esteja ciente da necessidade de uma formação permanente. Freire (2018, p. 73) descreve que “[...] é preciso que o educador se capacite. Isto é um ponto central na formação do educador, que tem de ser uma formação permanente”

Diante disso, Almeida (2012) enfatiza também a concepção ecológica e caracteriza um professor agente de mudanças que saiba enfrentar problemas contextualizados sabendo o que se deve fazer, como fazer, assim como o porquê e para que fazê-lo. O processo de formação pedagógica do professor universitário tem como objetivo a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa.

A pedagogia do professor universitário se reflete no desconhecido, na inovação, no inesperado, possuindo um papel de retratar e desenvolver os conteúdos de acordo com a

realidade, implementando a didática como instrumento de comunicação entre o conteúdo e o real significado do mesmo.

Pimenta e Anastasiou (2010) compreendem a Pedagogia – não restrita à didática da sala de aula, mas também às ações educativas da sociedade em geral – como uma possibilidade de apropriação crítica da cultura pedagógica para compreender e alargar a sua visão das situações concretas. Assim, elas realizam seu trabalho para nelas imprimir a direção de sentido, a orientação sociopolítica que valorizam a fim de transformar a realidade a partir de teorias, de conhecimento elaborado, de sensibilidade do olhar e da cognição, gerando um compromisso social sempre presente nos processos formativos.

A partir de então, o professor universitário precisa assumir que necessita de uma formação permanente em seu ato de ensinar, o que muitas vezes não é levado em consideração por acharem que apenas as práticas profissionais são suficientes para o processo de ensino-aprendizagem ou até mesmo por acreditar na neutralidade influenciada pelo paradigma hegemônico fundamentado na ciência de caráter positivista e que predomina até os dias atuais, resultando sempre em avaliações gerais no aprendizado do seu estudante.

Enxergar a pedagogia como uma ciência concebida de um instrumento político e de emancipação torna-se necessário para cumprir o papel de professor universitário. Franco (2008) cita essas questões ao caracterizar a docência universitária e suas polêmicas a respeito do estatuto de cientificidade da pedagogia, das dificuldades e das fragilidades epistemológicas como complicadores, não diferindo a didática, devido à forte tradição tecnicista, com sua lógica de “receitas” que amparam a prática pedagógica conservadora e que ajuda a justificar o insucesso do desenvolvimento intelectual do estudante.

Afirma-se ainda que a Pedagogia, como ciência, deve ter por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa, buscando as mediações possíveis entre teoria e práxis, necessárias para o desenvolvimento profissional, tornando-a uma explícita mediadora da práxis educacional e conduzindo o sujeito à humanização, à emancipação, a apreender e a reconstruir a cultura.

Ser professor universitário é manter viva dentro de si a essência humana, a individualidade; é estar aberto às evoluções e mudanças, para que se possa mediar os estudantes a exporem suas percepções, bem como não se abster totalmente da sua identidade pessoal, já que os ensinamentos vivenciados pelo docente também interferirão em sua atuação diante dos estudantes.

Como as multiplicidades de possibilidades de acesso se tornaram uma dimensão formativa, o professor da universidade precisa se estabelecer como mediador das

aprendizagens dos alunos. Para Zabalza (2004), o centro da ação pedagógica dos professores universitários é saber mediar a relação dos alunos com o conhecimento e Almeida (2012) complementa que a mediação necessita de um trabalho intelectual, em que se articulam teoria e prática numa perspectiva transformadora para os sujeitos e sociedade.

Apesar de os professores ainda se esbarrarem na falta de incentivo à formação pedagógica, eles se deparam com a necessidade involuntária do aperfeiçoamento diante das dificuldades no cotidiano. Imbérnon (2010) destaca a importância da formação permanente e continuada, ressaltando que não se refere apenas ao domínio das disciplinas, científicas ou acadêmicas, mas sim a novos modos relacionais e participativos no intuito de analisar o que ainda temos que aprender, estimulando a educação de dentro, para dentro e fora, com processos reais de pesquisa-ação-reflexão com um apoio externo.

Contextualizando todas as observações trazidas neste texto, observa-se que a educação e o processo de formação docente são os agentes possibilitadores na construção de indivíduos críticos diante da sociedade e reflexivos diante de suas práticas. Tal fator favorece a práxis educativa permitindo a individualidade de cada ser. O processo de formação docente evolui a partir do momento em que o professor compreende as interferências e a responsabilidade que sua atuação possui sobre a formação de um indivíduo e sobre si, enquanto profissional docente. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) acreditam que:

O Ser Professor constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de angústias e anseios, do verdadeiro sentido que tem em sua vida o Ser Professor (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 77).

Corroborando com a descrição de construção do professor e voltando-se a preceitos de formação superior, é notória a interferência que as experiências, vivenciadas por este profissional, causam a seu perfil de atuação, o quanto se remetem às conceituações de professoralidade trazidas anteriormente. Em sua grande maioria, as dificuldades, as superações e os êxitos, principalmente no âmbito de formação superior, vêm a agregar ou a limitar uma atuação docente futura. Compreender o papel pedagógico na universidade se torna indispensável para o processo de formação docente, assim como todo o contexto social a que se encontra a profissão escolhida, para então iniciar o processo disciplinar de colocar em prática o saber adquirido ao longo de toda sua experiência. O próximo capítulo enfatizará o saber pedagógico e a prática docente como os pilares da formação pedagógica do professor.

4.3 O SABER PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DOCENTE

Podemos erroneamente entender como saber pedagógico o conteúdo a ser ministrado ao aluno a partir de uma via de transmissão para que se chegue como conhecimento. Em partes, essa afirmação pode estar correta, mas falar em saber pedagógico abrange além do conteúdo pronto das ementas, diz mais sobre construção de conhecimentos.

[...] todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar produto, interessa que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humano (ALMEIDA, 2012, p. 15).

Parece simples e fácil a formação de um professor, mas é necessário um caminho para se chegar à experiência. Ao longo dessa jornada, questões são indagadas desenvolvendo soluções e traçando metas. A primeira questão a se indagar é o saber. O que é o saber? Seriam apenas diplomas, certificações, ministrar disciplinas e seguir currículos escolares?

O processo do saber é o que direciona a formação do professor, que se desenvolve a partir de inúmeras questões desde as pessoais até o conhecimento racional de sua função enquanto educador. Situações que discutimos, em capítulos anteriores, serão confirmadas neste capítulo, pois o processo de formação docente nada mais é que a junção de vários saberes.

Estudos sobre o assunto cresceram consideravelmente nos últimos quarenta anos do século passado, concluindo que o saber não se dissocia de outras dimensões do ensino. Vários saberes formam um professor pedagogicamente, dentre eles o saber docente, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, originando uma relação de transmissores, portadores ou objetos de saber (TARDIF, 2014).

Almeida (2012) refere também que a formação está voltada às ações para a aquisição de saberes – saber-fazer e saber-ser, bem como ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autoconhecimento e de trabalho sobre si mesmo.

O que não se esperava, ao longo de tantos anos, era que pesquisar o saber fosse tão complexo e subjetivo. Concepções surgiram ao longo dos estudos chegando à conclusão que a prática, os valores e a interação dirão muito sobre como transmitir o saber. Por muitos anos, o professor foi comparado a artista, que se amarra a sua experiência diária, sendo ele o garantidor do saber e que, ao fim, não se fundamenta em um saber rigoroso, devido a uma interação direta com o aluno.

Em Tardif (2014, p. 11), afirma-se que

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...] (TARDIF, 2014, p. 11).

Carvalho (2005) também corrobora com esse pensamento afirmando ser necessária a compreensão da prática educativa norteada por valores, por visões de mundo, por homens e por conhecimento. É fundamental então que, para ensinar, o professor, além de ter conhecimento da matéria a ser ensinada e recursos didáticos, tenha a percepção de fazer presente os interesses e as necessidades dos estudantes, assim como as consequências das práticas pedagógicas dispostas a estes.

O saber dos professores é, além de tudo, social, sendo compartilhado em grupo com situações conhecidas e não conhecidas, tendo foco em vários sujeitos com relações geralmente complexas entre professor e alunos. O ensinar do professor sofre mutação com o tempo e de acordo com as mudanças sociais. O aprender do professor é progressivo e ocorre dentro de uma realidade, na qual se materializa através de uma formação, programas e disciplinas.

Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. (TARDIF, 2014, p. 167).

Um foco importante quanto aos saberes são os experienciais, saberes esses atualizados daqueles vividos durante a carreira profissional. Esses não têm a ver nem com currículo escolar e nem com teorias, mas sim com o tempo e com a vivência geralmente desumana, fazendo-os serem capazes de ensinar, em qualquer situação, além de dividirem experiências entre os professores e as trocas de informações. O saber docente é heterogêneo e os saberes experienciais se concretizam a partir do momento em que o professor expõe suas ideias a partir de sua vivência e de sua formação.

Carvalho (2019) corrobora com a afirmação anterior e ressalta que é durante a realização de suas atividades práticas, nos espaços da sala de aula, que o professor consegue se constituir como tal, durante seu ato pedagógico, ao longo do seu próprio ensinar.

Outro ponto que influencia o saber do profissional é a hierarquização. Tardif (2014) afirma, em sua obra, que os professores de sua pesquisa não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. A valorização, então, entra em cena, podendo-se utilizar de uma variedade de saberes e transformar em trabalho a partir dessa consideração. Necessita-se ainda, em meio a situação

de reflexões, da retomada do já conhecido, da capacidade de reproduzir e de reiterar para produzir sua prática profissional. Tardif (2014, p. 35, grifos do autor) diz que “Todo saber, mesmo o ‘novo’, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição”.

Diante de indagações quanto ao saber, entende-se que saber alguma coisa não é suficiente, é necessário saber ensinar diante de novos saberes que se englobam à pedagogia, como os psicológicos, os psicopedagógicos e os do desenvolvimento da educação que transforma de tempos em tempos a relação entre educador e educando, fazendo com que se concretize ainda mais o centro, que é o aluno. É necessário deixar a característica de modelo fabril, no qual todos têm direito à educação, porém, transformando populações escolares para campo de atuação e não para formação do ser.

[...] os saberes do professor não são mensuráveis entre si. Agir conforme as normas, agir conforme os fatos, agir conforme os afetos, agir conforme os papéis, saber argumentar, etc, são tipos de ação que exigem dos professores competências que não são idênticas e mensuráveis (TARDIF, 2014, p. 179).

É importante entender também que a pedagogia é uma ciência da educação que se utiliza de elementos didáticos como via de transmissão de conteúdo, em busca de uma melhor compreensão do aluno. Almeida (2012) afirma que a didática tem o objetivo de promover a relação dos alunos com os conhecimentos, com a intencionalidade de reflexão e com a análise crítica e transformadora sobre as próprias práticas de ensino.

A prática pedagógica se alicerça nas diversas formas de didática. Quando o professor não é estimulado a uma formação pedagógica, a prática acaba por se tornar uma extrema dificuldade. “A formação permanente é uma exigência para todo o educador, é imprescindível, uma vez que o professor se faz no processo, a sua formação é permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (CARVALHO, 2005, p. 64). O autor ainda frisa que “Espera-se que a formação permanente seja dotada de intencionalidade e possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, coerente com a prática assentada na concepção de uma educação libertadora” (CARVALHO, 2019, p. 35).

Desenvolver saberes é ter acesso a todas as possibilidades de formação até aqui citadas. É a forma de se reconfigurar as práticas educacionais, o que não se deve apenas ao trabalho individual do professor, como também à mudança na formação docente, contribuindo assim ao processo ensino-aprendizagem do aluno.

O professor precisa aliar teoria à prática, por isso precisa ser dotado de saberes. Auto motivar-se, construir-se constantemente e atualizar-se para propor e organizar as melhores

ferramentas para o aprendizado dos alunos, com o intuito de que esse mostre seu desempenho ao longo de todo crescimento intelectual, não somente através de provas realizadas mensalmente. Backes et al. (2010) explica que não existem receitas prontas no processo de ensino-aprendizagem, mas existe uma necessidade de conhecer metodologias/formas de ensino para serem bem abordadas, adequando-as às diferentes situações e indivíduos.

Diante das reflexões quanto à educação, à formação pedagógica docente, aos saberes e às práticas, analiso dialeticamente, no próximo capítulo, a realidade dos professores de dois cursos de graduação em Enfermagem de nosso município, tendo como investigação o seu perfil, a sua formação profissional, a experiência e o conhecimento pedagógico, didático e avaliativo, para que se possa compreender como professores bacharéis da área da saúde se adaptam às realidades encontradas em sala de aula e como é sua formação pedagógica até o momento.

5 A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO: RESULTADOS E ANÁLISES

Este capítulo tem por objetivo analisar e discutir os dados obtidos através da coleta realizada por meio de entrevista semiestruturada. Conforme descrito anteriormente nos caminhos metodológicos, tais dados foram analisados e selecionados em busca de respostas ao questionamento desta pesquisa.

Para análises dos dados, os organizei em eixos. Começo a análise pelo primeiro eixo, *Processo de Formação Docente: a trajetória profissional*, em que apresento a trajetória profissional do docente desde a sua formação até a atuação na assistência em Enfermagem e na docência, bem como o tempo de experiência em ambos. Em seguida, no segundo eixo, busco *caracterizar e identificar a formação continuada e permanente dos docentes* na visão deles, com foco no suporte ofertado pela instituição que trabalham, pensando na formação pedagógica e profissional do professor. No terceiro eixo, *Processo ensino-aprendizagem e dos saberes pedagógicos dos professores bacharéis*, busco a compreensão do professor diante do processo ensino-aprendizagem de seus alunos e suas concepções referentes aos saberes pedagógicos, à prática pedagógica, à educação e ao ensino superior.

Ao realizar o processo de análise e discussão, pode-se observar que a utilização da entrevista semiestruturada proporcionou um diálogo constante dando a oportunidade ao participante de adentrar ao seu mais íntimo interior, definindo então, assuntos selecionados da pesquisa. As ações de dialogicidade que o método dialético nos permite, com sua visão de totalidade, hierarquia, síntese e análise, fez da pesquisa um momento íntegro, profundo e, principalmente, confiante e seguro.

É notória a dedicação dos participantes dessa pesquisa no que se refere à profissão docente, contrariando outros autores, no sentido de que se encontram, há anos, exercendo a docência, sendo a maioria com dedicação exclusiva e não considerando a profissão como um segundo vínculo, pelo contrário a veem como principal profissão. A valorização de uma formação permanente é nítida com o objetivo de estarem abertos às mudanças e a melhorarem sua prática pedagógica, bem como a exercerem a humanização desde a graduação.

Porém, as dificuldades relatadas nas entrevistas, relacionadas à prática pedagógica, são as mesmas discutidas durante os capítulos teóricos deste trabalho, tais como a ausência de um preparo pedagógico, o perfil dos alunos, o excesso de atribuições e as mudanças no contexto educacional. Portanto, a realidade que se encontra nesta pesquisa muito se difere de outras, mas também se assemelha no que se diz respeito ao contexto das universidades e aos problemas encontrados principalmente em cursos da área da saúde.

O primeiro momento da análise da coleta de dados foi a caracterização dos participantes, identificados por nome de pedras preciosas e selecionados aleatoriamente, apresentando os seguintes perfis:

CARACTERIZAÇÃO DOS ENFERMEIROS DOCENTES					
Enfermeiro (a) Docente	Idade	Tempo de formação em Enfermagem	Instituição pública/privada de graduação	Tempo de experiência na docência do Ensino superior	Titulação
Ágata	41	14	Privada	11	Especialização
Ametista	32	10	Pública	08	Mestrado
Celetista	33	10	Pública	08	Especialização
Cianita	41	18	Pública	15	Mestrado
Esmeralda	31	10	Pública	09	Mestrado
Âmbar	40	17	Pública	14	Doutorado
Hematita	38	18	Privada	13	Doutorado
Larimar	42	11	Privada	10	Mestrado
Quartzo	34	13	Pública	11	Mestrado
Turmalina	45	22	Pública	13	Mestrado
Jade	38	17	Privada	16	Mestrado
Olho de tigre	37	11	Privada	09	Especialista

5.1 EIXO 1 - PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

As análises deste primeiro eixo têm como objetivo conhecer o processo de formação profissional do Professor Enfermeiro, investigando sua graduação, universidade que a concluiu, bem como seu tempo de conclusão; a formação em *lato sensu* e/ou *stricto sensu*; a formação na área da docência; o tempo de experiência na assistência em Enfermagem e na Docência. As questões que abordam esse primeiro eixo encontram-se no apêndice 1, questões de 1 a 11.

Essa investigação é importante, pois faz parte da formação dos saberes dos professores. Tardif (2014, p. 60) conceitua o saber como sendo a soma dos “conhecimentos,

as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes” configurando o “saber, o saber fazer e o saber ser”.

A trajetória profissional de um professor se dá pelo conhecimento científico e pela realidade na qual se encontra; pelas suas experiências e pela sua prática, para então configurar as bases de sua formação. O trabalho e a dedicação à profissão resultam na construção da profissão docente, não sendo diferente com os professores bacharéis da área da saúde que, desde o início de sua atuação, sentem as dificuldades da ausência de um preparo pedagógico, precisando, ao longo do tempo, se aperfeiçoarem a partir de suas realidades vividas.

Os saberes compõem vários aspectos e é a partir da construção desses saberes que o professor desenvolve sua identidade docente na expectativa de se desenvolver científica, crítica e reflexivamente e no intuito de formarem cidadãos preparados para atuarem com os problemas sociais e de saúde.

Nesse sentido, Cunha (2010) afirma que a docência inovadora é uma profissionalidade exercida por sujeito autônomo e criativo, que modifica e aprende, a partir da realidade, em interação e diálogo com outros, por meio de saberes e práticas pedagógicas e investigativas, em um espaço educativo entendido como lugar de pertencimento e valorização de indivíduos e grupos de formação.

Diante da realidade das instituições pesquisadas neste município, pôde-se observar, com a coleta de dados, uma faixa etária entre os docentes participantes, de 31 a 45 anos. Quanto ao sexo, dos (as) 12 entrevistados (as), apenas 3 são do sexo masculino, sendo coerente com a maior parte dos estudos, os quais se refere a maior parte das profissionais de enfermagem e das professoras serem do sexo feminino.

Quando falamos da maioria feminina na profissão de Enfermagem e na docência, Campos e Oguiso (2013, p. 18) entendem que a formação e a identidade profissional da Enfermagem, após 1930 no Brasil, “legitimava representações estanques, que consideravam a profissão como adequada para mulheres e forjavam impedimentos aos que não se enquadravam no estereótipo construído”. Os autores revelam as questões de gênero e de raça que a padronização do ensino de Enfermagem impôs com o intuito de construir uma identidade feminina e elitista, com o modelo de escola oficial de Enfermagem americano, que dificultava a presença de mulheres negras e homens no Curso de Enfermagem.

Ao que se observa, até os dias atuais, essa padronização mantém a figura feminina ligada ao cuidado do paciente e ao maternal; contexto histórico destacado no primeiro capítulo teórico e confirmado nos resultados desta pesquisa.

Entende-se ainda que há uma ligação entre as profissões de enfermeira e professora, sendo que a origem dessas está ligada ao dom feminino do cuidar e ensinar. Fontana (2010, p. 31-34) afirma esse contexto com um relato histórico em que

O sentido de serem duas profissões do feminino e do cuidado está atrelado às mudanças sociais e econômicas ocorridas na sociedade capitalista desde a República ao início do século XXI. Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o magistério, antes uma profissão neutra, passou a ser ocupado prioritariamente por elas. (FONTANA, 2010, p. 31).

Diversas pesquisas justificaram esse fato em razão do dom feminino de cuidar e ensinar. Contudo, todas as características e críticas sobre a “feminização do magistério” contribuíram para a constituição do ser professora.

Outro ponto analisado nesse eixo foi a universidade ou instituição em que os participantes concluíram a graduação em Enfermagem e o tempo de conclusão dela. Essa análise é importante, pois considera-se que as experiências trazidas da graduação compõem a formação de todo docente e, diante do contexto teórico já estudado nos capítulos anteriores, sabe-se que os docentes da área da saúde, bem como profissionais bacharéis têm a tendência de exercer a docência da forma que presenciaram na graduação.

Cunha (2010) cita que o professor se conecta às inúmeras referências, sendo elas história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço, confirmando-se como um processo pedagógico e sendo denominada como um ponto de partida para a construção pedagógica.

Os resultados obtidos quanto à formação acadêmica foram que oito profissionais concluíram a graduação em Enfermagem em universidades públicas e quatro em universidades privadas. O menor tempo de formação na graduação é de 10 anos e o maior tempo, 21 anos.

Diante dessa análise, pode-se observar ainda que o tempo de experiência docente se faz presente em grande parte do tempo da formação profissional deles, sendo maior que o tempo mínimo exigido para esta pesquisa, que é de cinco anos. O menor tempo de experiência docente dos participantes é de 8 anos e o maior tempo, de 18 anos. O maior tempo de experiência no Ensino Superior é de 14 anos e o menor, 8 anos; o que justifica essa diferença são alguns terem iniciado a experiência docente em cursos técnicos. O tempo de experiência dos docentes é considerado importante para o processo de formação docente, pois:

Ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a revisibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos,

as individualidades, a adversidade, e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior (MELO, 2009, p. 33).

O relato de “Jade” evidencia um início muito comum de muitas carreiras docentes e explana a dificuldade que o docente tem ao iniciá-la apenas com os conhecimentos específicos e especialidades da Enfermagem, corroborando com a afirmação de que o processo de formação docente é uma constante e exige prática, sendo que essa não ocorre rapidamente, não especificando um tempo certo para se concretizar uma formação docente ideal:

“Em 2005, iniciei na docência no curso técnico, já dentro da graduação, e após, ao mesmo tempo com a assistência, aguardando módulos. Tinha uns que sempre me passavam no técnico em enfermagem, segurança do trabalho e no componente de saúde da formação pra cabeleireiro e manicure também. Desafiador. Época que explodiu o Pronatec, vinham de todo lugar, alguns com muita dificuldade de dialogar com eles, enfim, muitos desistiram” (JADE).

“A minha experiência na docência iniciou em cursos técnicos Na verdade foi divisor de águas, ali eu percebi que gostava de dar aula” (OLHO DE TIGRE).

Sendo assim, Freire (1996) ressalta que ninguém tem autonomia sobre ninguém, como também, ninguém amadurece de repente e nem tem data marcada. O amadurecimento é diário, se tornando um processo, originando uma pedagogia da autonomia, centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade.

Outro ponto importante para a atuação docente é a dedicação a ela. Os resultados da pesquisa mostram que, dos 12 profissionais entrevistados, 10 possuem dedicação exclusiva à docência e dentro dessa realidade, 8 possuem cargos efetivos de dedicação exclusiva com 40 horas semanais trabalhadas e, os outros 2, sem dedicação exclusiva, um se dedica há 8 anos exclusivamente à docência e o outro há 1 ano e meio. Os dois profissionais entrevistados que não possuem vínculo exclusivo encontram-se com vínculos efetivos na assistência em Enfermagem, sendo que um exerce função e cargo efetivo de Enfermeiro assistencial em Segurança pública e o outro é efetivo pelo Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e tem um vínculo CLT no município de Cuiabá.

Foi dado ênfase a essa questão devido à prática docente do enfermeiro se estender à prática na assistência em Enfermagem, o que possibilita ainda mais o saber experiencial. A partir das informações acima, pode-se confirmar uma análise importante quanto à ausência da prática assistencial no dia a dia do Professor Enfermeiro, podendo isso ser um dos obstáculos

para a prática pedagógica deles, já que a Enfermagem desenvolve a práxis educativa a todo momento.

Ao analisar as falas de dois participantes, que não tiveram experiências com a assistência em Enfermagem, pôde-se perceber uma insegurança na atuação, principalmente no que se diz respeito às disciplinas práticas de semiologia e semiotécnica e também dos campos práticos e estágios supervisionados, necessitando suprir as dúvidas e dificuldades da prática de enfermagem para então proporcionar o ensino ao estudante.

O saber experiencial para o professor da área da saúde é plural, pois, além dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente pelos professores e/ou alunos, os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, há ainda a prática assistencial que deve ser aprendida no ensino superior a partir de aulas práticas, campos práticos e estágios supervisionados. É um saber construído e vivenciado diariamente. Tardif (2014, p. 63) entende saber experiencial como “um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado e adquirido”. E ainda são oriundos “dos lugares, das organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e com sua experiência de docente”.

A crítica é: Até que ponto a dedicação exclusiva à docência em Enfermagem ou a ausência de experiência na assistência em Enfermagem influenciam no processo formação do Professor Enfermeiro? A entrevistada “Esmeralda” aborda em sua fala essa questão vivida em seu dia a dia, assim como a entrevistada “Larimar” expõe como faz para suprir a ausência da experiência assistencial em sua docência:

“[...] eu não tendo experiência profissional, dificulta principalmente trabalhar com metodologia ativa, que eu tenho que fazer o que é real, então me baseio na minha experiência, enquanto professora, com os alunos e pouquíssimo daquilo de quando eu fazia faculdade [...]” (ESMERALDA).

“[...]eu vim primeiro pra docência para depois ir acompanhar os alunos, então toda prática que eu sei vem de laboratórios, da graduação, até aqui do próprio curso. Às vezes que eu pegava uma matéria nova e sentia que eu não ia estar meio seguro, eu ia, pedia para professores aqui da prática. Quantas vezes não fui ao laboratório aqui com os professores da prática para lembrar certas coisas que sabia que, às vezes o aluno ia perguntar?!?, ... e sempre pergunta, para mim não ter a dúvida de falar pro aluno. Então assim, a prática sempre foi das graduações e depois do desenrolar do trabalho e até hoje né, tem coisas que eu nunca fiz [...]” (LARIMAR).

Para enriquecer ainda mais essa questão, Tardif (2014) fala da importância do “saber fazer” das experiências práticas para a atuação do professor. Ele entende a relação entre teoria e prática como indissociável, sendo a teoria aplicada em ações reflexivas, dinâmicas, não estáticas ou imutáveis. O autor ainda diz que os saberes docentes do professor se consolidam

a partir do seu trabalho, de sua experiência profissional e a Enfermagem necessita da prática pedagógica e assistencial. Vê-se então a necessidade de o docente enfermeiro desenvolver a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula.

Outro ponto importante na formação profissional do professor é a ligação entre ensino, pesquisa e extensão que se dá a partir do momento em que o professor se capacita, no intuito de agregar seus conhecimentos teóricos e pedagógicos. Para isso, foram investigadas pós-graduações, *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Esse contexto faz parte da formação continuada do profissional, que será discutido com maior análise no segundo eixo, porém torna-se importante citar esse contexto no início das discussões, já que a vontade de mudança e de obtenção do conhecimento é a chave para a formação docente, e o da área da saúde deverá estar em constante transformação e evolução se quiser dispor aos seus estudantes uma formação integral.

Dessa forma, Freire (1996) discute a importância do preparo, afirmando que o ensino necessita da pesquisa e o professor deve continuar buscando e reprovando o que significa buscar e indagar.

Todos os participantes entrevistados possuem ao menos uma pós-graduação *Lato Sensu*, sendo 5 voltadas à docência: 2 especializações em Docência no Ensino Superior; uma especialização em Educação Profissional na Área de Saúde, 2 especializações com ênfase em Avaliações e Metodologias Inovadoras.

Quanto ao *Stricto Sensu*, 10 possuem mestrado e um está em andamento, sendo que apenas 1 docente não possui ou não iniciou mestrado e/ou doutorado. Além disso, dois são doutores e outros dois doutorandos, destacando que, de todos os mestres, mestrandos, doutores e doutorandos, dois possui *Stricto Sensu* em Educação. Para complementar, um dos entrevistados possui bacharelado e licenciatura em Enfermagem e outro possui ainda graduação em Formação pedagógica para graduados e não licenciados. Esse último viu como necessária a graduação devido às dificuldades que encontrava em sua prática pedagógica e relata sua experiência no curso:

“[...] assim dentro dessa disciplina que eu fiz nessa graduação, que foram 3 anos de graduação, eu fiquei mais incomodada, mas fiquei mais ainda com a formação de uma instituição pública de nível superior, aonde a maioria dos professores são doutores, mas, ainda me deixou decepcionada, pois queria ver essas metodologias novas e queria que a tradicional caísse e não foi isso que teve. Alguns alcançaram isso, alguns não alcançaram então, continuei fazendo provas tradicionais, conteúdos expositivos, oratório, sem diálogo nenhum, da mesma forma de quando eu fiz minha formação de nível primário, médio e tudo mais. 70% do curso foi tradicional, até o professor da minha banca de TCC foi bem tradicional mesmo [...]” (CIANITA).

Vale ressaltar que não há exigência de uma formação pedagógica para a educação superior, apenas no ensino básico, o que faz com o profissional bacharel que adentra na docência sinta ainda mais a necessidade de uma formação pedagógica. A Lei nº 9.394, de 1996, a LDB, em seu artigo 65, traz que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de, no mínimo, trezentos e sessenta horas”.

No artigo 66, estabelece-se ainda que “A preparação para o exercício do magistério superior, far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Percebe-se que a exigência para o ensino superior está limitada ao campo da graduação profissional seguida da qualificação em nível de pós-graduação prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Analisando este ponto importante da formação docente, pode-se afirmar que o grupo de professores pesquisados possui as atribuições mínimas e necessárias para a atuação docente no ensino superior, podendo até afirmar que, além do mínimo exigido para atuação. Porém, acreditar que resultados quantitativos de títulos resolvam dificuldades encontradas diariamente na prática pedagógica, em sala de aula, pode ser um equívoco. A ação pedagógica ultrapassa títulos e capacitações. O processo ensino-aprendizagem consiste em várias ações, sendo elas, vivências, experiências e crenças, necessitando do diálogo para a constituição da relação professor-aluno, tendo como resultado desenvolver a crítica e a reflexão do indivíduo para que possa atuar na sociedade. Freire (1996) expõe que o professor tem um papel importante como educador, na certeza de que não faz parte de sua tarefa docente apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, desafiar. Se o professor não for um pensador crítico, será apenas um repetidor de frases e de ideias. Ademais, “a mediação pedagógica centrada no diálogo consiste numa investigação filosófica, através da discussão entre professor e estudante, com a finalidade de levá-lo a trabalhar com as ideias e descobrir o saber de uma forma cooperativa, dialética e construtiva” (CARVALHO, 2005, p. 69).

Profissionais, mestres e doutores, também encontram dificuldades constantes para inovar e fazer com que o conteúdo chegue ao aluno como conhecimento, até porque a maior parte das pós-graduações, na área da saúde, não abordam a prática docente e a minoria do grupo pesquisado possuem preparo pedagógico. A opção é procurar soluções para suprir essa deficiência e, muitas vezes, parte de especializações direcionadas à didática e/ou aperfeiçoamentos.

Relatos de busca incessante pela melhoria da prática pedagógica são comuns, como a entrevistada “Quartzo” reflete sobre essa questão:

“[...] em 2016 comecei trabalhar na residência e percebi que poderia trabalhar na graduação e depois que eu fiz o curso de especialização e de aperfeiçoamento, que eu aprendi as novas estratégias em metodologia ativa aí que deu uma virada [...] aí quando eu fiz esse curso que eu aprendi as estratégias e comecei a colocar em prática na graduação, aí que eu comecei a usar mesmo e perceber que eu poderia usar como disparador, várias coisas, um estudo de caso. Eu já trabalhava com estudo de caso, mas não da forma que eu achei que eu poderia trabalhar, que eu poderia primeiro partir da prática para depois dar a teoria. Que eu poderia sim levar esses alunos para conversar com residentes, pra acompanhar discussão de casos dos residentes, poderia inserir o quanto antes na prática, que poderia trabalhar com filmes, documentários, uma frase, que poderia partir do conhecimento prévio dos alunos [...] nossa aí mudou totalmente, então assim, o meu fazer pedagógico nunca mais será o mesmo[...].” (QUARTZO).

Fica claro até aqui que todos docentes, ao longo de sua jornada, investiram e investem na formação docente ou, pelo menos, procuram de alguma forma se atualizarem didaticamente, mesmo aqueles que não possuem cursos na área da docência e até mesmo aquele não iniciou *Stricto Sensu*.

Várias são as formas de desenvolver a prática pedagógica. O professor busca formas diferentes de ensino das disponibilizadas pela sua instituição no intuito de melhores meios de proporcionar um maior conhecimento aos estudantes. A exemplo da fala da entrevistada “Celetista” que não possui cursos na área da docência e não iniciou *Stricto Sensu*, mas relata aprender com o outro a prática pedagógica, assim como com cursos que a própria instituição oferece que, embora de curta duração, os considera importantes para desenvolver as questões didáticas.

“Primeiramente eu tenho a felicidade de ser amigo de um cara que ama a educação, vou até falar o nome, Eduardo Baldoíno, conhece? Então, aprendo diariamente com ele, a gente troca várias experiências, inclusive textos, artigos, metodologias ativas. Ele aplica e aprende e ele me passa, trocamos muita informação. Ele me ensinou uma coisa que nunca vou esquecer, que a avaliação não é um acerto de contas que o professor insiste em pensar que é um acerto de contas [...]” (CELETISTA).

“[...] temos uma plataforma, da universidade, de formação dos colaboradores e são cursos pontuais, com participação de todos os colaboradores, mas para cada cargo específico, têm os cursos de formação docente, gestores, de administrativo e tal[...] e acho interessantíssimo e claro temos que fazer bem-feito, com carinho e dedicação e aprender muita coisa legal com esses cursos [...]” (CELETISTA).

Analisando o perfil dos professores entrevistados, pode-se notar um grupo de profissionais da educação na área da saúde, que veem a profissão de Professor como sua identidade e não como uma profissão considerada “bico”; mesmo porque a maior parte se dedica exclusivamente à carreira docente e os que mantêm a assistência como trabalho principal já exercem, há mais de 8 anos, a docência, se aperfeiçoando para uma melhor atuação.

Para que haja melhoria na qualidade do trabalho docente do enfermeiro é necessário que ele se reconheça como tal, entretanto, para muitos, a sua atuação docente é geralmente considerada secundária. Na maioria das vezes sua formação, em termos de pós-graduação, está voltada a particularidades da área considerada por ele primordial a Enfermagem (SILVA, 2013, p. 22).

O processo de formação docente é complexo, leva tempo e é constante. Questões sociais, estruturais e políticas influenciam a todo momento e o que se sabe é que a dedicação por uma educação digna e de qualidade faz total diferença no ensino superior. Uma educação de qualidade, segundo Freire (1996), é geradora de um processo de ensino e aprendizagem que promove diálogo entre as questões teóricas curriculares e os conteúdos de percepções individuais, de acordo com as histórias e particularidades de cada sujeito do processo. Resultado desse processo é a qualidade do trabalho docente.

A LDB/1996 deixa bem claro, em seu texto, que o professor universitário deve refletir sobre suas práticas pedagógicas, assim como incentiva a realização de pesquisas; o conhecimento do panorama globalizado do qual vivemos; e o pensamento sobre os resultados esperados do processo formativo, fazendo com que busquem soluções para todos os problemas que possam surgir, buscando assim, melhorias na qualidade do ensino e procurando sempre correlacionar a teoria e a prática.

As DNC/2001 expõe que o profissional Enfermeiro desenvolva funções educativas, caracterizando o Enfermeiro como um educador. Elas explicitam, em seu artigo 14º, que a estrutura do curso deve assegurar “a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade”. De maneira geral, os currículos dos cursos de Enfermagem dispõem de uma disciplina com ênfase na educação em saúde, sendo uma realidade dos dois cursos pesquisados nesse trabalho, apesar de pouca carga horária.

Diante da análise desse eixo, entende-se que, o mesmo, atende ao objetivo geral da pesquisa que é analisar a formação pedagógica do Professor Enfermeiro e sua formação continuada. Tais docentes exercem sua função a partir de carreiras sólidas e atendendo às principais atribuições no que se refere a um profissional do ensino superior que são o ensino, a pesquisa e a extensão; sendo estimulados a partir das pós-graduações *Stricto Sensu*, embora não sendo obrigatório a todo corpo docente do curso e mais ainda pela procura constante do “ser” professor universitário.

5.2 EIXO 2 - CARACTERIZAR E IDENTIFICAR A FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DOS DOCENTES

As análises desse segundo eixo têm como objetivo caracterizar e identificar a formação continuada e permanente dos docentes, com foco no suporte ofertado pela instituição, na qual trabalham para uma formação pedagógica e profissional necessárias ao professor. As questões que abordam esse segundo eixo encontram-se no apêndice 1, questões de 12 a 15.

A importância do apoio pedagógico da instituição para com o professor e para busca pela identidade dele são características definidoras no processo de formação docente. A conclusão do *Stricto Sensu*, para professores universitários e mais especificamente da área da saúde, acaba não sendo a resposta para todos os problemas que possam ser encontrados em sala de aula, já que eles se direcionam a estudos específicos e não pedagógicos. Esse contexto é conhecido e vários autores sugerem meios para a solução do problema como, Lazzari et al. (2011) que recomenda a capacitação docente na área de ensino, e propõe que as instituições de ensino superior disponibilizem centros de formação para seus professores, para atualizações frequentes, incentivando assim o aprimoramento e a inovação de seus docentes, permitindo novas formas de atuação.

A necessidade de capacitações, atualizações e aprimoramentos pedagógicos sempre foi uma realidade docente, ainda mais se tratando do professor universitário, pois grande parte não possui formação em licenciatura. Além dessa questão, pode-se ressaltar as alterações que o mundo e a educação vêm sofrendo com a globalização e o avanço das tecnologias, originando um mercado educacional saturado, com salas de aula lotadas, com perfis de alunos diversos e com a inclusão de tecnologia como ferramenta de aprendizagem, necessitando cada vez mais de um apoio estrutural e tecnológico e o professor precisa estar preparado e então garantir uma educação de qualidade.

Percebe-se que, mesmo diante de uma sociedade considerada moderna, ainda se vê a responsabilidade da formação recair apenas sobre o professor e, mesmo quando esse opta por diferentes estratégias de ensino, muitas vezes é questionado e desafiado pela própria instituição e por colegas de profissão. Porém, o compromisso das IES em promover meios que levem os estudantes até o encontro do conhecimento é inquestionável, devendo elas se responsabilizarem por estratégias que favoreçam esse processo, a partir de formatos de ensino diferenciados aos estudantes. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) se referem ao docente em formação inicial com uma atenção ainda mais direcionada, pois necessitam de um apoio, seja

de colegas mais experientes e/ou institucional, no sentido de adquirir um adequado conhecimento e competência profissional docente.

Esses fatores tornam a docência mais complexa, necessitando de opções práticas e eficientes, mas que exigem preparo dos professores. Vê-se então a responsabilidade dos professores e das instituições na formação pedagógica. Libâneo (2009) traz essa solução, na qual o educador enfatiza que devem ser realizados questionamentos constantes em relação à prática desenvolvida pelos docentes, mas que também devem ser questionadas de forma frequente às instituições formadoras desses profissionais, para que elas analisem suas práticas cotidianas no intuito de formar professores críticos e reflexivos.

Diante disso, o apoio, o incentivo institucional, o espaço de fala e a opinião do professor são imprescindíveis, para que se garantam aos docentes o desenvolvimento didático e pedagógico, do qual necessitam. Dessa forma, é possível atingir seu objetivo que é o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o conteúdo chegue de forma clara com conhecimento qualificado ao estudante.

[...] a mudança da escola e a perspectiva da formação como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos que, em colaboração, os professores possam aprender e produzir novas formas de acção individual e colectiva (CANÁRIO, 1994, p. 14-15).

Ainda, a formação continuada e permanente se torna essencial no processo de formação, sendo uma ação conjunta entre o docente e a instituição, porém o docente, na maioria das vezes, procura por si só melhorar suas ações educativas para uma melhor prática pedagógica, conduta essa que coaduna com Freire (2001), pois esse educador afirma que a atividade de aprendizagem deve ser constante e deverá estar aberto às inovações; sendo que não existe ensino sem aprendizagem, pois educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante, processo em que o professor e o estudante trocam de papéis o tempo inteiro.

Ao questionar os professores enfermeiros quanto à formação continuada como oferta da instituição na qual trabalham, as respostas, embora diferentes de uma instituição para outra, foram unânimes. A afirmação registrada é que é preciso dar mais atenção à questão, já que diante do processo de formação docente vários obstáculos são relatados pelos professores como a velocidade devastadora das cobranças, as diversidades, a escassez no tempo e no salário, a falta de suporte pedagógico para as novas modalidades de ensino e principalmente, a desvalorização. As respostas convergem com o que se vê em estudos relacionados à formação de professores no ensino superior.

Ainda direcionado à realização de formações, foi questionado sobre a realização de cursos de formação continuada ou permanente; três dos participantes relataram serem mestrands e doutorandos e, outros quatro estão realizando curso de capacitação e especializações de modo particular. Quanto aos projetos de formação continuada e permanente na instituição, o apoio e o incentivo delas para a formação pedagógica, os professores da instituição privada afirmam possuir uma plataforma ofertada pela universidade corporativa, na qual disponibilizam cursos de curta duração para todas as áreas de ensino, inclusive de formação pedagógica, sendo alguns obrigatórios, assim como a semana pedagógica que reúne todos os docentes para discussões didático-pedagógicas. Além disso, há ainda o surgimento de uma capacitação para os professores e monitores de estágio supervisionado, tendo como tema a segurança do paciente.

O PPC do curso de Enfermagem da instituição privada (2018, p. 26) cita que

assume compromissos voluntários sendo eles a saber, os Dez Princípios do Pacto Global, relacionados a Direitos Humanos, Direitos do Trabalho, Proteção do Meio Ambiente e Combate à Corrupção em todas as suas formas; os Dezesete Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que envolvem temáticas diversificadas, como erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades [...] A garantia deste comprometimento institucional dá-se por meio das seguintes políticas [...] Investimento na capacitação do corpo docente e promoção de programas de treinamento ao pessoal administrativo, que visem à permanente qualificação e atualização [...]

“[...] os cursos ofertados pela instituição privada oferecem por trilhas a seguir, que mostram a organização institucional, sendo obrigatórios, a exemplo como funciona caso o professor tenha um acidente, como funciona então o serviço de atendimento médico interligado ao RH. Além disso, há capacitações de professores em relação ao modelo acadêmico da instituição o que ampliaram os cursos para tecnologia da informação, assim como na universidade pública também ofertou [...]” (AMETISTA-tem vínculo nas duas instituições).

“[...] nas semanas acadêmicas damos nossa contribuição e também não posso deixar de citar que nessa plataforma virtual temos fórum, que temos a possibilidade de dar opiniões, discutir e trocar experiências e acredito que é dessa forma que contribuimos e sem contar a avaliação anual e inclusive essa questão didático-pedagógica que podemos contribuir se quisermos, com opinião e tal [...]” (CELETISTA).

“[...] temos um projeto voltado principalmente para professores que são do estágio supervisionado, isso nós fazemos e é um projeto mais colaborativo, não é só coordenação ou gestão que faz, os professores também são envolvidos, que é um processo voltado para a segurança do paciente. Nós trabalhamos já tem uns 2 anos já. Por exemplo, eu já sou professor do estágio supervisionado há um período, mas sempre tem exceção de outros professores ou monitores que precisam fazer esse processo de formação, então não só os professores do estágio, mas a coordenação também está envolvida, isso é um processo de formação continuada, no âmbito pedagógico mesmo [...]” (AMETISTA).

A semana pedagógica é citada no PPC (2018, p. 96), a qual

no início de cada semestre, ocorre a Semana Pedagógica em todas as unidades. Utilizando reuniões com o corpo docente, coordenação e direção, são disponibilizados programas específicos para tal fim por meio do Espaço Acadêmico, visando oferecer todas as informações necessárias, desde questões pedagógicas até institucionais, além de uma visão sistêmica da área acadêmica da IES para todos os atores que estão envolvidos diretamente com o modelo de ensino-aprendizagem (PPC, 2018, p. 96).

Diante das falas dos entrevistados da instituição privada, referentes à oferta de uma formação permanente pela IES aos docentes, pode-se observar que não há um projeto de formação pedagógica aos professores, sendo citado por eles como formação, a semana pedagógica, que não possui caráter didático, mas sim voltado às principais dificuldades que os profissionais enfrentam em sala de aula e com poucos encontros no início dos semestres, como também a oferta de cursos virtuais de curta duração, conforme relatado pelos participantes e relacionados à formação pedagógica para atualizações e capacitações, principalmente ligadas ao ensino híbrido e a sala de aula invertida, que se faz presente como opção didático-pedagógica no PPC do curso, não condizendo com uma formação essencial para o professor do ensino superior, que o fará refletir e pensar a sua prática diante de sua realidade e então encontrar caminhos para melhor exercê-la.

O professor deve ser formado como um mediador de autonomia e Freire (1996) explica essa importância quando diz que é preciso instigar o estudante a pensar certo, a ser crítico com sua realidade, caminhando próximo a eles. Corroborando com a afirmação, Carvalho (2005) enfatiza a importância em desenvolver a sensibilidade e a capacidade de reconhecer os momentos de intervir e direcionar nas necessidades dos estudantes.

Já na universidade pública, todos os professores efetivos se referiram a um curso inicial, como requisito para o período probatório, realizado na cidade de Cuiabá. Segundo os relatos, a instituição, até então, não oferta cursos de formação ou desenvolvem projetos específicos para formação do professor universitário. O PPC da instituição pública (2010, p. 49) direciona a responsabilidade docente pelo seu processo de formação quando diz “Apostamos num processo aberto e dialogado de avaliação. Caberá a cada um e a cada uma deste curso que fazemos dispor-se à reflexão crítica e cuidadosa acerca de nossas práticas, lançando-se a mais um momento de crescimento de nossa profissão e formação docente”.

“Olha quando a gente passa no concurso eles oferecem o curso. Primeiro curso que eles oferecem é de formação pedagógica. Bom, quando eu fiz, não sei se mudou, 3 dias lá no hotel Mato Grosso em Cuiabá [...]. Um curso muito bom que oferece desde as estratégias de ensino, teorias que envolvem as melhores práticas pedagógicas, livros e as melhores formas de avaliar o aluno. Em contrapartida para você conseguir o certificado, que é um dos requisitos para você ser aprovado no estágio probatório que são de 3 anos, você tem que escrever um artigo sobre a sua

experiência nesse curso, então assim o professor, ao mesmo tempo, que ele entra, ele é obrigado a fazer, ele é obrigado a apresentar um fruto, um resultado deste curso que é oferecido pela instituição. Muitos reclamam, mas na minha experiência eu gostei muito assim, desde apresentação de toda a hierarquia da universidade, de todas as instâncias que existem até todo o funcionamento, quem que é reitor, pró-reitor, quais são os campis, tudo, tudo é apresentado e, além disso, com esse enfoque nas estratégias de ensino e de avaliação dos alunos. Eu considerei satisfatório na época que eu fiz [...] você pode repetir quando você é professor lá, não sei agora [...]” (QUARTZO).

Vários foram os relatos dos docentes da instituição pública que, para continuidade da formação continuada, o que ocorre é a junção do Departamento de Enfermagem com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), na organização das semanas pedagógicas e eventos científicos, momentos esses de discussão e avaliação das práticas docentes, assim como de suas dificuldades, deixando claro que há o grupo do NDE que toma frente aos assuntos, mas que os professores participam da construção desses encontros, confirmando um trabalho coletivo.

Entende-se que, além do curso de formação pedagógica realizado no início do período probatório, as discussões e aperfeiçoamentos quanto à prática pedagógica ficam restritas apenas aos encontros semestrais de semana pedagógica.

“[...] a gente oferece oficinas, treinamento, cursos, que são oferecidos a cada semestre letivo, geralmente nas semanas pedagógicas (2x ao ano), algumas vezes como participante mas, na maioria, coordenando e organizando, ministrando, assim como mostras científicas de Enfermagem que participei da organização, não ministrei, mas isso é sempre, mas agora nada, nenhum tipo de formação continuada, nem permanente, o que fizemos foi no final de 2020, feita pela própria universidade, sobre experiências no ensino remoto, o que considero positivo [...]” (ESMERALDA).

“[...] os encontros eram semestrais, sempre na semana de planejamento, haviam sempre um ou dois encontros [...] então aconteciam em 2 ou 3 dias e esporadicamente vem alguém de fora, fora que eu digo, alí da cidade. Em alguns momentos essa discussão com relação a formação pedagógica ou alguma voltada para a formação do professor também aconteceu em alguns momentos dentro do evento do curso, que é a mostra científica que, ocorre a cada 2 anos, então a gente teve esses dois períodos que acabaram sendo distintos durante o trabalho nessa instituição que eu atuo[...]” (JADE).

Não obstante, ao que tudo indica apenas com o advento da pandemia (Covid-19) que houve a disponibilidade de um curso de aperfeiçoamento relacionado às ferramentas tecnológicas, já que o ambiente de trabalho se tornou virtual, aperfeiçoando o uso da ferramenta já existente, o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), bem como encontros que se fizeram necessários, observando uma movimentação da própria instituição em começar incentivar o preparo didático-pedagógico. Fica registrado que nem o curso preparatório

pedagógico do período probatório e nem o ambiente virtual de aprendizagem possuem referência no PPC da instituição.

“Em relação à universidade, o que tivemos agora na pandemia foi o curso de capacitação sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), aí isso teve pela universidade, agora não recordo quantos horas de curso, sendo para todos professores da universidade, tanto UFMT quanto UFR” (TURMALINA).

Ao abordarmos o projeto de formação e o projeto político da instituição, observou-se uma avaliação mais coerente quanto ao assunto nas políticas da instituição privada, já que se compreende o objetivo do curso, sendo ele focado na empregabilidade, apresentando então um projeto institucional e um PPC interligados, compreendendo não poderem modificá-lo. Porém, ao interrogar sobre as particularidades e adversidades que possam surgir, a maior parte relata que, sem as adequações específicas para cada instituição, torna-se necessário adequá-las na prática. Essa ação corrobora com o pensamento de Paulo Freire (1996) que, voltado mais especificamente à área da saúde, defendia que a educação só poderia ser considerada um elemento transformador a partir do momento em que fosse possibilitado aos próprios sujeitos reconhecerem, refletirem e intervirem em seus saberes e práticas.

O PPC da instituição privada (2018, p. 09) cita seu projeto político-institucional:

a Faculdade acredita que o maior desafio neste milênio é a melhoria na qualidade de vida e proporcionar a seus alunos condições de se tornarem indivíduos capazes de criar e buscar oportunidades de trabalho e de atuação social, transformando-as em realizações para si e para a comunidade em que vivem.

“Da instituição privada eu conheço porque estou no NDE. No PPD, então eu conheço, mas são projetos engessados, a gente não modifica, por mais que a gente quer fazer a modificação, a gente não faz.” (CIANITA).

“[...] os PPC's são padronizados em relação a formação de professores para toda companhia, então não vejo nada específico para professores da enfermagem, acho q as estratégias adotadas na prática e PPC são as mesmas para todas os cursos e todas as companhias e nada que considere cada particularidade de grupo docente para problematizar cada curso. Há então relação. É simples, fala que será assim e é o que a companhia oferece e seguimos[...] (CELETISTA).

Em relação à instituição pública, destaca-se que está passando por um processo de reestruturação do PPC, ainda não aprovado. Com um PPC antigo de 2010, o projeto já não abrange a realidade vivenciada, precisando de nova avaliação e estruturação se baseando em diretrizes para a educação superior nos cursos da saúde, em conformidade com os perfis diversificados dos alunos que ingressam na instituição e junto à estratégia de inovação para mediar a nova estrutura. Vale ressaltar que esse processo de mudança está ligado à responsabilidade em se colocar o estudante como gestor do seu conhecimento, assim como descreve Freire (1996) se referindo à necessidade de autonomia do estudante, pois, quando o

aluno se faz protagonista de seu processo de ensino, conseqüentemente assume sua autonomia para a busca de sua aprendizagem, contudo o docente necessita estar apto a estimular a ocorrência da independência do estudante. Carvalho (2005) corrobora com Freire, pois afirma que “a função primordial do professor consiste em provocar, desafiar, estimular e ajudar os estudantes desenvolverem suas habilidades cognitivas e potencialidades criadoras” (CARVALHO, 2005, p. 62).

Pode-se sintetizar então que as duas instituições se utilizam das semanas pedagógicas como substrato para formação teórico-metodológica, com discussões simplórias, direcionadas, pouco debate e pouca soluções de problemas; embora o novo PPC da instituição pública venha com projetos de mudanças significativas ainda não se sabe como será ao colocá-lo em prática. Há ainda as plataformas virtuais para apoio às novas metodologias que apenas os direciona a ambientes pré-estabelecidos, sendo uma opção didática, mas não a essencial para a educação. Pode-se reafirmar então, a partir das análises dos PPC's, que a dificuldade e a ausência em desenvolver políticas de formação permanente, mesmo em IES's, há anos reconhecidas, como essas investigadas, continua sendo um problema crônico no Ensino Superior no Brasil, bem como nos cursos da área da saúde.

A entrevistadas “Larimar”, “Hematita” e “Esmeralda” fazem um comparativo do PPC antigo com o reestruturado, destacando também se há relação entre o processo de formação, a política institucional e o preparo pedagógico dos professores:

“Ele é mais voltado ao aluno, então, ele é um PPC que eu achei que ele ficou melhor, a gente concordando ou não se vai ser agradável para o professor por que vai diminuir carga horária, você vai ter que trabalhar em conjunto com outros professores então, são questões pessoais que a gente vai ver depois na prática [...], olhando aqui pro lado do aluno ficou muito bom por que é uma matriz curricular integrativa, tanto de várias disciplinas que se integrou, então vários professores que trabalhavam separados, hoje eles vão trabalhar juntos, e depois eles terão uma prática integrada com os professores também [...] Então cada professor vai dar o seu saber né, o professor que é farmacêutico, o professor que é enfermeiro da área de saúde coletiva, um professor que é enfermeiro, mas da UTI. Então na minha opinião, ficou muito legal essa parte aí integrativa que é o que os outros cursos, aí das outras universidades já vem trabalhando há algum tempo” (LARIMAR).

“Nós temos um PPC muito antigo do ano de 2010 que eu trabalhei também na construção dele e vejo que algumas mudanças são necessárias para formação do aluno e o NDE (núcleo docente estruturante) e o curso como um todo está propondo essa alteração desse PPC neste momento. O novo PPC teve participação de todos os professores, o NDE conduz, mas todos os professores acabam trabalhando juntos. As reuniões são com todos os professores e o NDE. Eles organizam, elaboram, mas com a participação de todos, desde a construção de ementa, disciplina, carga horária, que semestre, tudo isso foi trabalhado em conjunto com o curso de enfermagem. Esse PPC foi construído bastante pensando nos alunos, independente da área de concurso do professor, independente da área de afinidade do professor. Ele foi pensado 100% no aluno, e não me lembro se em algum

momento foi discutido a formação do professor, fiquei um tempo afastada. A gente discutiu bastante dentro do PPC a formação em metodologia ativa, essas sim, que inclui também a formação pedagógica, mas foi voltada totalmente ao aluno” (HEMATITA).

“Vejo 100% de relação no novo PPC, que foi baseado todo voltado ao instrumento avaliativo do MEC que avalia as instituições de ensino e uma das exigências é que esteja em consonância com o projeto da instituição. Os principais objetivos seriam: qualidade de ensino, formação de profissionais para o mercado de trabalho, ensino, pesquisa e extensão. Encontra-se no projeto formação do professor também, sempre vem demanda para isso, tanto recurso humano quanto financeiro para proporcionar. A universidade dá toda possibilidade possível principalmente comparado as instituições privadas” (ESMERALDA).

Pode-se observar, nos relatos acima, que a interdisciplinaridade está fazendo parte do novo PPC da instituição pública, sendo essa uma estratégia para a melhoria da atenção integral à saúde já citada nas discussões dos capítulos teóricos desse trabalho; além de contribuir para a formação dos docentes. Quanto à essa contribuição entre as áreas de conhecimento, Nóvoa (1995) colabora com as afirmações de que a troca de experiências e saberes compartilhados consolidam novos espaços de formação mútua entre os docentes. Para tanto, a criação de uma rede de cooperação e a valorização docente fazem parte desse processo.

Este eixo confirma a dificuldade em se manter uma continuidade na formação pedagógica, já que os PPC's dispõem ou de uma realidade mercadológica, como é caso da instituição privada, em que os professores tentam adaptar o que conseguem para a realidade do curso, como também um PPC que apresenta uma análise já ultrapassada da realidade de seus estudantes. Assim ambos não dispõem de uma política didático-pedagógica para que se possa colocar em prática a realidade dos alunos e da IES. Relatos deixaram claro que não há incentivo e investimento institucional para a formação de professores, fazendo com que a procura pelo processo de formação dependa deles, e mesmo que o PPC esteja em consonância com as realidades das instituições ou, ao menos sendo atualizados, não se vê políticas para um preparo e formação didática, sendo esta uma cobrança dos profissionais para que consigam desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Os professores se empenham na expectativa de conseguir ou não desenvolver tantas habilidades e ferramentas de ensino com tão pouco preparo e incentivo para isso, tendo como resultado a principal característica da educação que é estar em constante mudança e movimento.

5.3 - EIXO 3: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E DOS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES BACHARÉIS

Este eixo configura a percepção do docente diante do processo ensino-aprendizagem, os saberes, a formação pedagógica, as concepções de educação, o ensino superior e a prática pedagógica. As questões que abordam este terceiro eixo encontram-se no apêndice 1, questões de 16 a 23.

Diante dos assuntos abordados, inicia-se esse eixo com a necessidade de investigar como ocorre a ação pedagógica, ao se iniciar pelas disciplinas ministradas, no intuito de tentar compreender a relação do professor com as especialidades e a visão deles diante dessa questão. A discussão se dá devido às visões quanto à dedicação e ao tempo que cada professor encontra em cada disciplina, as vantagens, as desvantagens e o que se espera em relação às disciplinas ofertadas.

É fato que o professor sempre terá afinidade por determinadas disciplinas e, quando ele se encontra em seu local de afinidade, o trabalho se desenvolve com facilidade e, com o passar do tempo, o professor domina o assunto e se dedica isso, sendo um fator primordial para a atuação docente, principalmente no que se diz respeito aos profissionais enfermeiros que, em grande parte, possuem especialidades ao entrarem no ensino superior. Mizukami (1986) relaciona diferentes tipos de atribuições mobilizados e necessários ao exercício da docência. Assim sendo, o primeiro tipo de conhecimento, ao se inserir na docência, é o da matéria a ser ensinada, geralmente elaborado com a experiência profissional na atividade de enfermeiras.

Porém essa realidade nem sempre é regra. Há situações em que é necessário ministrar disciplinas diferentes de seus domínios, o que resultará em estudo, preparo e tempo para chegar ao domínio ideal do assunto. Fica ainda a seguinte indagação: Se a busca pela dinâmica de conhecimentos abundantes à saúde é o principal objetivo para uma educação emancipadora, até que ponto se especializar pedagogicamente em uma única área trará benefícios ao aprendizado do estudante?

Sabe-se que a busca para uma formação de qualidade reflete em problematizar o conhecimento, buscando o mesmo de acordo com a necessidade dos estudantes, na perspectiva de sua transformação em sujeitos autônomos no pensar e agir. Carvalho (2005, p. 89) refere-se a isso quando cita que é “tarefa do professor se colocar junto ao estudante, problematizando o conhecimento, o mundo real e imaginário, na perspectiva de contribuir com o processo de compreensão e reinvenção do mundo por parte do aluno”. Então, o papel

do professor diante das atribuições é buscar o conhecimento, independentemente do domínio ou da especialidade.

Durante a pesquisa, pude perceber que todos os professores trabalham disciplinas de seus domínios ou de aprovação em concurso, independentemente da instituição pesquisada. Em uma amostra geral, todos já tiveram que ministrar disciplinas que não são de suas especialidades ou preferências, porém observa-se uma permanência maior nas disciplinas de maior domínio aos professores da universidade pública.

“Geralmente repetem as mesmas disciplinas, mas quase todo semestre tem novidade. Considero que dá mais trabalho no sentido de preparo, estudo e pesquisa, mas que é bom por que acaba estudando, lembrando, abre o leque e sabendo de tudo na área da enfermagem, gosto e, apesar do cansaço e do aumento do serviço, eu estudo bastante o que acabo esquecendo” (CELETISTA).

“Não são sempre as mesmas disciplinas, sendo uma particularidade das instituições privadas o ensalamento, não sendo disciplinas semestrais e sim a que tiver demanda. Ministro desde as morfofuncionais, da base de primeiro semestre até estágio supervisionado de décimo semestre” (CIANITA).

“As disciplinas são distribuídas pela formação e área de concurso [...] geralmente a gente fica com as mesmas disciplinas. Em algumas situações que a gente acaba ministrando outras disciplinas, por exemplo, agora nesse semestre que voltei de licença-maternidade não está tendo o estágio supervisionado, então estou na disciplina de práticas do cuidar em Enfermagem I, que é do terceiro semestre, eu já ministrei essa disciplina tipo, muitos e muitos anos atrás” (HEMATITA).

“Eu entendo que é positivo no sentido que o professor... ele passa a ter domínio e experiência em relação àquela disciplina, então ele consegue reinventar, inovar a cada semestre que ele ministra essas aulas com maior experiência na própria disciplina e entendo que acaba se especializando entre aspas naquela disciplina e acaba trazendo uma bagagem teórico-prática pra ele e geralmente a avaliação é muito positiva dos alunos em relação ao domínio né, da disciplina, então vejo como positivo” (HEMATITA).

O resultado por parte dos participantes é que as duas situações contribuem para o processo de aprendizagem, tanto do estudante quanto do professor. Poder ter um domínio de uma área específica é contribuir com informações cada vez mais fidedignas e atualizadas, porém, caminhar pelo desconhecido é atribuir conhecimentos para a formação do professor, que se encontra em constante formação. Freire (1996) descreve que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos (FREIRE, 1996, p. 35).

Outro ponto abordado nesse eixo é o uso de tecnologias de informação no processo de ensino-aprendizagem. Não podemos negar que “as tecnologias, permitem a interação e o intercâmbio de ideias e materiais entre docentes, entre estudantes e entre docentes e estudantes” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 200).

De forma unânime, todos utilizam a tecnologia para transmissão de informações, sendo elas: computador; laptops; data-show; multimídias como vídeos, filmes e documentários; ferramentas Microsoft; E-mail; portal AVA; recursos áudio visuais; e-books; sites de busca; Plataforma do Google Meet e Teams.

“Eu busco sempre trabalhar da forma mais próxima em relação a tecnologia, então, além de ferramentas que são utilizadas em sala de aula, como a própria utilização de data show, recursos áudio visual eu tento sempre estar atualizado em relação as informações que são passadas por outros veículos, tipo filme, séries, enfim” (AMETISTA).

“Eu uso constantemente ferramentas digitais em minhas aulas, porém tenho a consciência de que não são todos os alunos que possuem a facilidade de utilizar, então disponibilizo ferramentas mais fáceis e que consigo trabalhar em sala de aula para que sejam tiradas as dúvidas” (OLHO DE TIGRE).

O uso da tecnologia torna-se indispensável no dia a dia. Através dela o conhecimento rompe barreiras e as informações se propagam em uma rapidez infinita. Antes nos debruçávamos em livros e aguentávamos os pesos dele, hoje encontra-se o mesmo livro na tela de um computador. As maravilhas da tecnologia vão além do que imaginávamos, assim como relata a entrevistada “Cianita”, [...] *hoje temos o atlas de anatomia muito bom, tecnológico, consegue dissecar o corpo humano através de um bisturi, então acabo utilizando bastante. Vejo como positivo.* Fato relatado por ela, que descobriu as possibilidades que a tecnologia oferece durante a pandemia, contribuindo para uma mudança drástica na educação brasileira, comprovando que o professor é o principal responsável pela mudança e melhoria do ensino.

Oliveira et al. (2018) descreve que os professores somente alcançarão entendimento de seu verdadeiro papel quando verem a necessidade de refletir sobre a sua própria atuação prática, ou seja, quando esses buscarem investigar seu próprio trabalho, na tentativa de melhorar, inovar e construir novos conhecimentos.

Porém, sabe-se que a tecnologia tem suas armadilhas, quando não usada devidamente e com responsabilidade, ela perde sua função e seu papel tão importante no processo ensino-aprendizagem. Assim como é uma solução para alguns, para outros pode se tornar uma dificuldade, porém estar aberto à mudança é necessário para proporcionar uma aula mais dinâmica e acessível.

A entrevistada “Celetista” por exemplo faz uma crítica e expõe sua preocupação quanto ao processo avaliativo a partir da tecnologia, não o vendo como algo positivo:

“[...] eu acho muito interessante, mas só acho que deve ter um pouco de cuidado com o público que usa essa tecnologia pois não são todos que, não é que não gostam, mas que fazem o mau uso dela, principalmente dependendo do tipo de avaliação que com esse tipo de tecnologia não conseguimos avaliar muito bem” (CELETISTA).

A entrevistada “Turmalina” relata sua dificuldade no uso de tecnologias e assume que há uma resistência para aderir a ela, mas que tenta sempre incluir em suas aulas:

“Eu, antes da pandemia, não usava nada disso, usava internet para fazer pesquisa essas coisas, em base de dados e tudo mais, para eles lerem fazerem buscas. Depois com a pandemia que eu comecei a usar o ambiente virtual de aprendizagem e eu vou confessar pra você que eu tenho bastante dificuldade com tecnologia, com programas, aplicativos, eu tenho bastante dificuldade, mas na medida do possível a gente vai tentando fazer algumas coisas” (TURMALINA).

Frente a tantas mudanças e atribuições, o que se sobressai é a responsabilização que o próprio docente assume em relação a suas atividades. É notório que os professores da pesquisa se propõem a utilizar diversas ferramentas de ensino em suas atividades, procurando utilizar formatos que melhor se adaptem ao conteúdo que pretendem trabalhar. Tais situações podem ser observadas nas falas acima e que constituem um processo permanente de busca pela inovação pedagógica.

Outro tema bastante trabalhado e discutido nos cursos de graduações, principalmente nos cursos da área de saúde, são as metodologias ativas. O foco, nessa discussão, se dá devido aos cursos da saúde necessitarem trabalhar a todo momento as práticas, o que necessita de ferramentas e métodos de ensino cada vez mais diversificados para conseguir associar a teoria e a prática de uma forma leve, educativa e principalmente que chegue até ao aluno da forma mais real possível. Ferreira e Kempner-Moreira (2017) confirmam a discussão acima em relação aos profissionais de saúde e afirmam que os docentes do século XXI passaram a estar perceptivos às novas tecnologias e formas de pensar em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Tais profissionais compreendem a necessidade de buscar inovações, promovendo maior relação entre teoria e prática por meio do uso de metodologias ativas.

Todos os professores entrevistados já trabalharam alguma metodologia ativa ou inovadora, embora uns mais e outros menos. Vemos a necessidade, mesmo naqueles mais resistentes, de inúmeras vezes tentar procurar métodos de ensino que contemplem uma melhor compreensão do conteúdo ministrado; até porque trazer a realidade prática para a teoria é

necessário, em uma expectativa de traçar um caminho contrário e diferente do tradicional, da aula expositiva e dialogada com slide e pouco diálogo.

Toda essa evolução significativa do fazer pedagógico foi fruto de atividades educativas que caminharam na direção contrária, procurando romper a concepção tradicional que já não comporta a característica do ensino superior e da tecnologia que se encontra o mundo. A geração está modificada e o acesso fácil e rápido nos faz ir na direção contrária ao que é tecnicamente dado. A conscientização docente em meio a essa realidade possibilitou a construção de novos conhecimentos e um trabalho colaborativo.

Em contraposição ao método tradicional de ensino, Silva (2013) afirma que as metodologias ativas propõem um modelo de ensino, que insere novas metodologias pautadas em práxis educativas baseadas no social e cultural, possibilitando liberdade de expressão ao estudante.

As metodologias descritas pelos participantes foram, GVGO, Estudo de Caso para vivenciar a realidade, Relatos de Casos, PBL, TBL, Autódromo, técnicas de Brainstorming, Resolução de situações Clínicas, criação de Fóruns, Paineis Integrados, Mapa Mental, Tempestade de Ideias, Júri Simulado, Portifólio, Situação Problema, Espiral Construtivista, Verdadeiro e Falso, Arco de Margarez, Sala de Aula Invertida, Discussão de Avaliação entre os pares, Autoavaliação, Avaliação da Disciplina e Avaliação do Docente.

Importante ressaltar que o PPC da Instituição privada cita algumas metodologias padrões, como a utilização do ensino híbrido (2018, p. 35) que

implica a integração do ensino presencial e do ensino em plataformas de aprendizagem, a fim de reorganizar o tempo e o espaço da aula, misturando diferentes momentos de aprendizado em torno de um mesmo tema. Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais no dia a dia da sala de aula abre uma gama enorme de possibilidades de interação, apreensão de conteúdos, execução de tarefas e, principalmente, produção, sistematização e difusão de conteúdos e saberes.

E ainda que

Em síntese, no processo de construção da matriz e dos produtos acadêmicos do curso, como web-aulas, livro-textos e plataformas adaptativas, essas habilidades e competências são priorizadas, garantindo uma educação de qualidade conectada às exigências do século XXI e com o foco na melhoria da vida de nossos alunos e ex-alunos.

O PPC da instituição pública (2010) não apresenta formato metodológico ativo ou inovador apenas contribuições de metodologias tradicionais e, embora não haja um direcionamento metodológico, pode-se considerar essa situação como uma oportunidade dos professores desenvolverem sua autonomia acerca do trabalho que pretendem exercer com os

estudantes, colocando em prática metodologias e didáticas que melhor contribuam para um processo ensino-aprendizagem de qualidade e direcionado às particularidades e dificuldades dos estudantes.

Os relatos de profissionais que já desenvolvem os métodos são sempre engrandecedores, deixando claro que isso exige estudo, tempo, criatividade e principalmente crença no que se está trabalhando. Na área da saúde, as ações práticas são fundamentais para a fixação dos temas a serem estudados. O uso das metodologias ativas nos processos teóricos tendenciam a uma prática e o estudante torna-se mais confiante em seus conhecimentos e assim é possível desenvolvê-lo em campo prático. É um processo de construção mental do aluno; o momento de fazer parte do seu processo de aprendizagem. Sair do tradicional para metodologias ativas e inovadoras requer fundamentação teórica.

“[...] Eu procuro incluir nas aulas o maior número de metodologias ativas possíveis até porque, vejo que é uma coisa que é realmente efetiva. É uma questão que o aluno se interessa bastante, eu não vejo essa questão do professor chegar na aula e falar, falar e falar, naquela exposição apenas dialogando ali rapidinho, como uma coisa muito válida, então eu gosto que o aluno se sinta parte do processo de formação de aprendizagem” (CELETISTA).

“[...] depois que fiz a especialização no hospital Sírio Libanês, onde era 100% metodologia ativa, que eu mudei minha prática completamente, tanto forma de avaliação como ministrar aulas, então tudo mudou, então a metodologia faz parte de mim, faz parte do novo aluno que a gente recebe” (ESMERALDA).

O uso da metodologia ativa não é um processo fácil, pois requer estudo e conhecimentos de técnicas fundamentadas e mesmo que alguns as utilizem com adaptações o resultado é promissor. Carvalho (2005) refere-se a condições como essa, como necessárias à formação dos professores para o alcance de melhor qualidade no ensino. Ele afirma ainda que as instituições devem se responsabilizar pela qualificação dos profissionais da educação e que os momentos de ensino se tornem oportunidades de reflexão desses profissionais diante de sua atuação individual e coletiva. Além disso, é pontuado pelo autor que só será possível chegar a uma qualidade de ensino quando existirem professores qualificados, tanto em aspectos teóricos quanto práticos.

O primeiro contato é sempre difícil, porém, com a permanência e estudo, isso acaba fazendo parte da didática, complementando as aulas expositivas e dialogadas, já que estas não necessariamente devam ser extintas. Dificuldades ocorrerão em todos os processos iniciais.

“[...] tenho dificuldade, confesso, às vezes até penso, até preparo, chega na hora não faço, não desenvolvo com medo mesmo, com medo de não dar certo de não conseguir conduzir, não prossigo com a ideia. Apenas mapa conceitual. Minhas

aulas são mais tradicionais, aulas expositivas e dialogadas, vou colocando dialogando, artigos” (TURMALINA).

Outro ponto investigado na entrevista aos docentes é a forma de avaliação dos alunos. Este é um assunto que gera muitas discussões. Diversas são as formas de avaliar e, assim como as metodologias surgiram como opções de métodos para ensino, há também opções para avaliar os estudantes.

Freire (1987) defende que o formato avaliativo deve ser aberto, considerando questões éticas e valorizando os conhecimentos que o educando possui. Considera-se assim, uma forma avaliativa positiva o momento em que o estudante pode expressar os conceitos e significados adquiridos e construídos ao longo dos processos de ensino vivenciados.

Ao analisar os resultados, pôde-se perceber que as duas instituições possuem um sistema somativo de notas, em ambas o registro notas varia de zero a dez. A realidade encontrada em cada universidade é que na privada existem avaliações obrigatórias com prova escrita, seguindo o modelo tradicional e ficando a outra porcentagem de nota a critério do professor. Já na pública, apesar do caráter somativo, o professor tem autonomia, em qualquer das avaliações, de escolher como elas serão feitas.

“Eu tenho uma disciplina teórica só basicamente, então dentro dessa disciplina teórica, eu utilizo avaliação mista, tenho estudo de caso, avaliação em grupo, oral, apresentação de seminário, discussão das resoluções e também tenho avaliação escrita. No estágio supervisionado, que eu tenho a maior carga horária, tanto o 1 quanto o 2, nós fazemos avaliação prática e junto com essa avaliação prática, geralmente a gente faz uma avaliação por meio de estudo de caso. Nessa pandemia, ela ficou por conta na verdade de avaliação escrita por meio do AVA e a gente tentou incluir estudo de caso para tentar estimular pensamento crítico do aluno, mas é só por meio mesmo do AVA” (HEMATITA).

“Relata avaliar também a partir de conceitos individuais do aluno e seu desenvolvimento, mas o peso maior a prova teórica. São obrigatórias as provas oficiais, totalizando 2 e também as parciais, podendo ficar a critério do professor a forma de avaliar (trabalho, seminário, visita técnica, atividade em grupo, discussão de artigo). Hoje a instituição não trabalha com notas e sim pontuação, chamada avaliação continuada tendo que atingir o mínimo de 6000 pontos, porém a oficial tem que atingir mais ou menos 2500 e não atingindo já fica em prova final. Há a pontuação transversal (em sala de aula, no portal, plataforma com questões desafio nota máxima)” (ÁGATA).

“As provas possuem uma obrigatória com respectivamente 70% da nota, devendo ser prova escrita, os outros 30% podemos optar como será o formato da avaliação” (OLHO DE TIGRE).

“Infelizmente a gente ainda fica preso à formação somativa, aquela que envolve notas, prova escrita, questões objetivas e subjetivas, mas não deixa de, por exemplo, no campo prático a gente consegue mesclar um pouquinho pra avaliação formativa, de conversar com o aluno, mais subjetiva de comportamento, cognição, essas coisas

assim, mas só no campo prático mesmo, no lidar-se com o paciente, portar-se dentro das clínicas, essas coisas. Agora dentro do curso de pós-graduação a gente trabalha mais de maneira formativa, que são os conceitos mesmo, só que a gente trabalha isso durante todo o tempo o portfólio, o relacional o que traz pra dentro do grupo, isso a gente vai construindo o tempo todo dentro do grupo de pós-graduação já é assim nesse formato. Daí quando a gente vai jogar dentro do sistema da UFR aí que a gente converte em notas e os alunos já sabem, se você teve conceito a sua nota vai ficar dentro de 9 a 10, mas, daí já está dentro do nosso manual do residente, ele já entra sabendo disso, mas dentro do curso de graduação não tem como ainda é tudo somativo mesmo. O que dá margem é nas atividades práticas de estágios e a gente consegue trabalhar pouquinho na formativa” (QUARTZO).

Diante das discussões, percebe-se que, de uma forma geral, o método avaliativo tradicional ainda faz parte da realidade do ensino superior, seguindo exigências das instituições ou até mesmo por não conseguir se adaptar a outras formas avaliativas, a determinados assuntos abordados, porém pode-se observar a tentativa dos docentes de avaliarem integralmente os estudantes, o que se pode observar no entendimento de Luckesi (2005) que ressalta que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, subsidiando a tomada de decisão para a melhoria da qualidade ao que o estudante tenha apresentado referente às suas dificuldades. O mesmo autor descreve ainda que a avaliação deve ser utilizada como forma sequencial, no intuito de avaliar a evolução do seu estudante diante das dificuldades e superações até chegar aos resultados almejados.

Diante de tantas análises e discussões, a entrevista se direciona para as percepções dos participantes quanto à visão e à percepção referente às suas práticas pedagógicas e às suas principais dificuldades na atuação docente. Essas reflexões fecham uma análise subjetiva e importante, já que a formação docente se faz da percepção que o professor tem de sua ação. Assim como o ensino se dá na dialogicidade, essa entrevista propôs um ambiente parecido com o que se imagina ser com os estudantes, isto é, ambiente de discussão, reflexão e criticidade.

Freire (1996) se remete à educação como um processo de sujeitos históricos, não sendo realizado de uma pessoa a outra, ou por si mesmo, mas sim através da interação por meio de suas palavras, ações e reflexões. Diante desse sábio pensamento, dificuldades foram relatadas no processo pedagógico de cada professor, como deficiência de base escolar dos alunos, o desinteresse dos estudantes, a carga horária ínfima, o uso de tecnologias, as diferenças no aprendizado, o excesso de alunos em sala de aula, a ausência de experiência profissional na enfermagem, as disciplinas que não possuem domínio para ministrar e a resistência às mudanças metodológicas. Discorreremos algumas falas quanto à percepção dos participantes com relação a prática pedagógica e suas dificuldades diárias.

“A prática pedagógica é desafiadora, porque nós estamos com certo nível de conhecimento adquirido, de habilidade, mesmo que recém-formado, mas tem uma certa habilidade. Eu tenho uma certa habilidade que desenvolvi e eu preciso aplicar isso com o intuito de alcançar um fator positivo que é a satisfação do aluno no contexto de busca de conhecimento, de aprendizado. Vejo muito isso, o aluno tem uma capacidade de avaliação do docente, e a prática pedagógica influencia totalmente nisso, então a proximidade, a utilização de conhecimentos recentes e adequados à realidade dele, isso influencia a qualidade da prática pedagógica e também na relação professor-aluno [...] A dificuldade que eu vejo como maior dentro do processo de ensino-aprendizagem é,... eu vejo o problema da superficialidade do conteúdo. Muitas vezes a carga horária não se mostra compatível com a disciplina e, por vezes, o conteúdo que poderia ser melhor trabalhado se transforma em conteúdos mais superficial, sem aprofundamento, e isso pode dificultar. Uma questão que pode ser pensada é a relação entre professor, aluno e tecnologia, dificuldade do aluno a acessar a tecnologia, o que pode tornar-se uma dificuldade para o professor em contribuir com material, com o ensino e com a troca de informações. Já vivenciei situações como essa também, principalmente agora com a pandemia” (AMETISTA).

“É a forma como tudo isso é passado. Ela tem que ter um objetivo, o que quero alcançar, como e os meios que vou fazer com que o meu objetivo seja alcançado. Pedagogia que podemos estar empregando em uma instituição assistencial ou educacional. Então ela engloba tudo isso, além do conhecimento acerca do assunto, a forma que esse assunto vai ser passado, diferente da educação, essa será por exemplos também. [...] A dificuldade é que, às vezes, o nível de conhecimento dos alunos, não estão todos no mesmo patamar. Às vezes uma parte da sala entende perfeitamente da forma que você utilizou, uma outra parte não entende. Isso muitas vezes vem de base da formação dele, então demora mais para mim conseguir fazer com que toda sala fica num nível de conhecimento de um todo. Outra dificuldade, sala de aula muito grande, com 150 ou 160 alunos, muito difícil. Isso dificulta utilizar várias metodologias porque demanda muito tempo e é o tempo que você não tem” (CIANITA).

“A prática pedagógica é o que sustenta esse ensino. Qual forma utilizo para ensinar adultos. [...] A dificuldade é a falta de experiência profissional na assistência. A parte didática eu me viro, assim estou sendo sincera, eu vou conseguindo, mas eu não tendo experiência profissional dificulta principalmente trabalhar com metodologia ativa que eu tenho que fazer o que é real, então me baseio na minha experiência enquanto professora com os alunos e pouquíssimo aquilo que quando eu fazia faculdade o que já é bem anterior, então essa é minha maior dificuldade não ter experiência profissional. Procuro então estar em prática com o aluno no supervisionado e me interessando e participando da prática deles que fico mais próxima da realidade do enfermeiro. Única estratégia que eu tenho” (ESMERALDA).

“A prática pedagógica é relação humana, não tem como dissociar e dentro do contexto que estamos ela está muito presente. É como a forma que você vai se relacionar com o outro de modo a compartilhar alguma coisa, no caso conhecimento, as vias que você utilizar para esse compartilhamento.[...] A dificuldade é complicado de falar, porque cada semestre é uma situação; é relação humana, tem turmas mais motivadas outras nem tantos, a gente tem alunos muito

motivados e outros nem tanto, principalmente dentro da enfermagem que eles vem sem uma certeza daquilo que querem ou porque não conseguiram pontuação para entrar em outro curso [...] sem saber se vão querer exercer, então assim não sei se é uma dificuldade minha de fazer essa compreensão do outro ou se o problema está nele que não sabe o que quer, comprometendo a motivação, se tornando a maior dificuldade, tentar dar um norte pra ele” (JADE).

Diante de toda essa discussão, observa-se que os docentes do curso de enfermagem buscam superar as raízes culturais tradicionalistas de ensino, deixando evidente que a atuação docente permanece em frequente mudança, bem como em uma ação contínua para romper barreiras deixadas por muitos anos de educação.

Carvalho (2005) destaca que, para o exercício da docência ao professor, tem-se como exigência necessária uma sólida formação teórico-metodológica que envolve a postura ética, a tomada de opção política e pedagógica associada à cosmovisão, à concepção de ser humano e à ciência. Isso implica compreender que:

A cultura, o conhecimento, são o ponto de partida do processo de ensino; de um lado, estão os alunos com sua cultura, visão de mundo, de outro, está o professor com sua cultura, visão de mundo. Mas, para que a aprendizagem seja significativa, é essencial que no cotidiano da sala de aula sejam construídas áreas de igualdades. A relação intersubjetiva e a solidariedade são elementos fundante do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula (CARVALHO, 2005, p. 50).

A discussão quanto ao conhecimento é descrita por Freire, em seus vários escritos, que todo conhecimento traz consigo uma mudança na realidade. Problematizar a educação, respeitar a origem do indivíduo e encontrar caminhos para que o mesmo tenha a capacidade de realizar a união entre a teoria e a prática, torna-se o principal meio de construir sua própria compreensão de mundo.

Acredito ainda que, quando o professor tem a liberdade e autonomia para provocar a estimular os estudantes diante de determinado conteúdo, a instituição de ensino deve apoiar, em um trabalho conjunto, proporcionando ao professor condições para sua atuação, sendo essa uma deficiência nas duas instituições. Se o professor tem a consciência da necessidade de inovações nos processos de ensino, estimulará a formação de indivíduos capazes de agir crítica e reflexivamente diante da sociedade, porém precisa a instituição estar ciente do seu papel para com o conhecimento de seus estudantes.

Os cursos de Enfermagem das instituições investigadas ainda não possuem uma base curricular voltada às metodologias inovadoras, mas nota-se que há uma grande determinação por parte dos docentes dos cursos em buscar esses formatos diferenciados para formar os profissionais críticos e reflexivos que a sociedade necessita, além de já estarem propondo

mudanças para o novo PPC, o que tudo indica estarem focados na multiprofissionalidade, vindo a dar suporte para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Partindo dos pressupostos transformadores para o processo ensino-aprendizagem, o qual foi discutido nesse eixo, admite-se que a prática pedagógica vem sendo reconstruída pelos professores da área da saúde, a partir da qual se apontam como sujeitos em transformação, com inúmeros saberes e em meio a uma realidade social que necessita da participação de todos, professor e estudante, nos processos de construção. A pesquisa comprova essa busca pela melhor prática pedagógica, enfrentando resistências, dificuldades e exigências, em favor de uma educação em saúde de qualidade a partir de várias possibilidades de ensino e de avaliação da forma mais integral e subjetiva possível.

Esse processo diz muito da dialogicidade entre os indivíduos a partir de ferramentas que proporcionem o mesmo. Freire (1996) traz a dialogicidade como o caminho a ser seguido, pois somente a partir do momento em que o docente permitir que haja diálogo é que as possibilidades para um ensino transformador, libertador e crítico poderão ser estabelecidas, pois os estudantes perceberão que sua voz também tem “poder” diante do processo de aprendizagem. Ressalta-se ainda que somente tendo essa percepção é que os estudantes se farão presentes em seu próprio processo de construção de conhecimento.

A CONSTRUÇÃO CONTINUA...

Através da realização desta pesquisa, observa-se que a ausência de um preparo pedagógico é uma realidade na formação dos professores dos cursos de Enfermagem das IES investigadas, ficando evidente a busca incessante por uma prática pedagógica que consiga instigar e desenvolver profissionais da saúde aptos para a realidade. Essa prática é discutida em vários momentos da entrevista, sendo que toda a busca está relacionada às condições reais de saúde, fazendo com que os docentes encontrem alternativas para um melhor entendimento dos estudantes e principalmente que eles reflitam suas ações diante dos problemas que encontrarão no ambiente de saúde, deixando clara a importância de se conhecer todo contexto social de uma população.

Pode-se ressaltar que, ao discorrer sobre essa temática, diversos aspectos, que já haviam sido encontrados em aportes teóricos referentes à realidade da formação pedagógica dos professores da área da saúde foram confirmados durante a entrevista, como, por exemplo, o fato de a maioria dos profissionais serem do sexo feminino, a ausência de uma formação pedagógica ou em licenciatura para a atuação no ensino superior e a falta de incentivos das IES para uma formação permanente dos profissionais da educação. Diante disso, o intuito principal desta pesquisa foi de analisar a formação pedagógica dos profissionais da saúde, com ênfase no enfermeiro, a partir dos relatos obtidos através da entrevista semiestruturada mediada pelo método dialético, obtendo diversas visões do que seria uma prática pedagógica de qualidade e chegando à conclusão de que os professores investem na melhoria da educação superior nos cursos de Enfermagem de forma independente.

A dialogicidade entre professores e estudantes é percebida em todas as falas dos participantes, desde os mais resistentes às mudanças até aos mais adeptos às inovações, realizando reflexões sobre suas próprias ações, avaliando se estão sendo viáveis ou não para o exercício de sua prática, sendo que a avaliação crítica de suas práticas é um ponto fundamental para o processo de formação docente, fazendo com que encontrem caminhos para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Reafirma-se que os participantes têm conhecimento do papel do professor e compreendem o quanto a sua prática de ensino pode proporcionar na vida do estudante resultados importantes na formação, sendo conscientes de que se tornam indispensáveis como mediadores desse processo, já que o estudante não caminhará sozinho, necessitando de um suporte do professor em suas ações para reconhecer os passos a serem dados, direcionando o

estudante a pensar de forma crítica e reflexiva diante de sua realidade, ou seja, o estudante busca o seu caminho de conhecimento, mas com o direcionamento do professor.

Contudo, compreender como os enfermeiros docentes construíram até aqui suas formações pedagógicas foi o objetivo do estudo. Assim sendo, me coloquei em muitos momentos refletindo quanto a minha formação até momento e pude comparar e me ressignificar a partir das experiências deles. Surgiram indagações, conflitos, desafios, motivações, reflexões e possibilidades que se tornaram essenciais para que o trabalho chegasse até aqui.

Indago, por vezes, quanto ao exercício da docência superior, que inserido em um contexto social abarca e inclui uma construção contínua de ações pedagógicas, sendo elas atividades, pesquisa, extensão, relações interpessoais, planejamento de uma disciplina, nas necessidades pessoais e profissionais, dentre outros. Nesse sentido, pode-se perceber que se identificar enquanto professor leva um tempo, em que dificuldades são enfrentadas e adaptações se tornam necessárias a partir de diversos processos que mudam a cada situação e realidade encontrada.

Sendo assim, a identidade docente vai se constituindo nas relações com os estudantes e com o contexto institucional. Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (2010) pondera que a identidade está ligada à motivação para ensinar e permanecer ensinando no intuito de que o aluno aprenda. Assim, tornar-se docente da educação superior compreende ensinar e aprender a aprender a ensinar no contexto universitário. Vale ressaltar que as ideias, os valores, os papéis e as normas fazem a tarefa de identificação, interiorizando e ressignificando até constituir a identidade de professora.

Durante o desenvolvimento do trabalho e da realização da pesquisa, foi notória a complementação dos estudos e visível o quanto as dificuldades e o processo de formação docente na área da saúde possuem alguns resultados ainda idênticos há tempos, como a maioria feminina, a ausência de preparo pedagógico, a busca incessante pelo preparo pedagógico e a falta de apoio ainda considerável das IES na formação docente, mesmo dentro de um contexto tão heterogêneo e com tantos percalços.

É nítido o quanto o papel do professor e sua compreensão do que sua prática de ensino pode proporcionar na vida do estudante se fazem importantes para o resultado que virá a alcançar na formação desses e que, apesar das dificuldades, buscam mediar o estudante durante todo processo ensino-aprendizagem, desde os mais criativos e abertos às mudanças, aos mais resistentes, tornando-se indispensável caminhar com o estudante, direcionando-o a

pensar de forma crítica e reflexiva diante de sua realidade, ou seja, fazendo-o buscar e fazer o seu próprio caminho.

O trabalho tem um significado importante no sentido de motivar quanto à necessidade de uma formação para a docência e incentivar o debate e a reflexão em busca de problematizar o ensino dentro dos cursos da área da saúde, em uma ação conjunta dos estudantes e do professor, pois desenvolver-se profissionalmente como docente da educação superior em Enfermagem demanda um processo que perdura toda carreira profissional, necessitando ser dinâmico. Não podemos ignorar o processo de desenvolvimento docente dentro de suas especificidades, pois a Enfermagem necessita de conhecimentos que envolvem serviços de saúde, fazendo parte dessa relação professor-estudante, o terceiro componente, o paciente, justificando o quão complexo é o ensino em saúde, mais especificamente a Enfermagem, necessitando além de aprender a ensinar conteúdos, ensinar também realidades sociais e da saúde.

Sendo assim, a necessidade de mudanças na prática pedagógica se viu constante durante a pesquisa, mas não porque está imposto e sim devido a diagnosticar a importância dela. Vários autores da saúde corroboram com essa afirmação, a exemplo de Abreu (2009), que vê a educação superior brasileira enfrentando diversas mudanças devido às dificuldades sociais atuais, o que vem a ser fundamental para formação superior em saúde, uma vez que esses profissionais desenvolverão suas atividades em contextos complexos, que exigem tanto conhecimento como postura adequada.

Nesse sentido, tornar-se docente da educação superior em Enfermagem pressupõe atribuir significados às experiências vivenciadas pessoal e profissionalmente, mas também ressignificá-las dinamicamente, pois desenvolver-se profissionalmente na docência implica em mudanças, mesmo porque, na formação inicial, a falta de experiência exige atenção da instituição para que o processo de formação possa ser iniciado, já que as cobranças são tamanhas exigindo experiência, o que leva tempo. Retomo o estudo de Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 124), que menciona que “a inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

A profissionalidade docente se constrói no dia a dia, em movimento, a partir das experiências, conhecimentos, habilidades e saberes, o que por vezes torna-se árduo devido aos obstáculos pedagógicos, estruturais, políticos e sociais, mas que, durante o processo de construção, sempre se encontram possibilidades de pensar em alternativas para um processo

de ensino-aprendizagem de qualidade. Além de ser ainda um trabalho solitário em que, por diversas vezes, é o professor o responsável por derrotas na educação superior.

Na tentativa de compreender o desenvolvimento profissional docente dos enfermeiros, entendo ser necessário um maior apoio das instituições de Ensino com programas de formação docente, pautadas em perspectivas sociais, identidades plurais, experiências pessoais e profissionais ao longo da vida, a realidade vivenciada pelo docente em seu contexto de atuação e a relação com outras áreas do conhecimento, a exemplo do curso de medicina da UFR, que desenvolve a multiprofissionalidade entre as profissões e, no caso da instituição privada, a garantia de um apoio institucional com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e aprendizagens necessários ao exercício de uma docência, com práticas pedagógicas relevantes no processo ensino e aprendizagem, contribuem com a diversidade cultural e a complexidade das práticas pedagógicas nas salas de aula, repensando estratégias formativas no contexto do desenvolvimento profissional do professor da educação superior e, por conseguinte, na interação entre as necessidades individuais/profissionais e institucionais.

Para Imbernón (2012), a formação docente deve gerar uma pressão entre os docentes universitários, ou seja, provocar, a partir da formação, uma análise crítica acerca do que realmente está sendo feito nas salas de aula e assumir, também, a capacidade de viabilizar alternativas às práticas docentes.

O professor da área da saúde possui característica de resistir às dificuldades assim como o profissional da assistência à saúde e o que se vê no perfil desses profissionais se encaixa nas palavras de Freire (1997b, p. 47) “Tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante”, todas essas ações se fazem presentes no ensinar e no valor desse ato.

Por fim, entendo que há muito que se fazer e a se discutir nos ambientes acadêmicos dos cursos das áreas da saúde, porém corroboro com todas as reflexões, enquanto profissional Enfermeira Docente que sou, na expectativa de que todos tenham um contínuo processo de construção docente para que toda mudança, dificuldade e missão, que venha a surgir no ambiente acadêmico, não extinga a vontade de ensinar e que o apoio tão desejado passe a fazer parte do ES.

REFERÊNCIAS

- ABEN. Associação Brasileira de Enfermagem. Carta de Belém para a educação em enfermagem brasileira. 13º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. **Anais eletrônicos**. Belém (PA), Brasil: Associação Brasileira de Enfermagem, 2012. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/images/conteudo/file/CARTA%20DE%20BELEM.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- ABREU, J.R.P. de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor no Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. *In: _____ (Orgs.). Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009. cap. 1, p. 13-37.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ARAÚJO, E.S.C.; VIEIRA, V.M.O. Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 97-104, 2013.
- BACKES, D. S.; MARINHO, M.; COSTENARO, R. S.; NUNES, S.; RUPOLO, I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 63, n. 3, p. 421-426, mai./jun. 2010.
- BARNETT, R. **Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 283-294, 2005.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BEHRENS, M. A. O Paradigma na Complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de Professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/webhp?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=tLgNVaDmCIWk8wfcqYCQBw&gws_rd=ssl#q=BEHRENS,+Marilda+Aparecida. Acesso em: 23 ago. 2020.
- _____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In: MASETTO, M. (Org.). Docência na universidade*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. cap. 2, p. 61-74.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 27.426, de 14 de novembro de 1949**. Aprova o Regulamento que dispõe sobre os cursos de Enfermagem e de Auxiliar de Enfermagem. Brasília: DF, 1949. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D27426imprensa.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Congresso Nacional. Lei Orgânica da Saúde. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Brasília: DF, 1990. Disponível em: http://www.soleis.adv.br/leior_ganicadasaude.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. **Parecer CNE/CES nº 1133, de 07 agosto de 2001**, Brasília: DF, 2001.

_____. **SUS: avanços e desafios**. Coleção Progestores – Para entender a gestão do SUS. CONASS, 2007.

_____. Ministério da Saúde. **Promed-Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas**. Brasília: DF, 2002.

_____. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 60 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v. 7).

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 4.726, de 09 de junho de 2003**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Saúde, e dá outras providências. Brasília, DF: 2003.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria ministerial nº 198, de 13 de fevereiro de 2004**. Instituir a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. Brasília: DF, 2004.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: DF, 2015.

_____. **Portaria interministerial nº 3.019, de 26 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde Pró-Saúde para os cursos de graduação da área da saúde. Brasília: DF, 2007a.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial** / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: DF, 2007b.

CAMPOS, P. F. S. de; OGUIZO, T. **Enfermagem no Brasil: Formação e Identidade profissional pós-1930**. São Paulo: Yendis, 2013.

CANÁRIO, R. **O que é escola? Um olhar sociológico**. Coleção ciências da Educação. Século XXI. Porto, Portugal: Porto Editora. 1994.

CARVALHO, A.L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufmt, 2005.

CARVALHO, A.L. A formação de professor e a organização do trabalho pedagógico na escola. *In: CARVALHO, A. L. A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor*. Curitiba: CRV, 2019. cap. 1, p. 17-28.

CINAEM. Comissão Interinstitucional Nacional De Avaliação Do Ensino Médico. **Avaliação das escolas médicas do Brasil: segunda fase: primeiro módulo**. CINAEM, 1994.

_____. **Representantes do colegiado avaliam impacto do Provão junto à CINAEM**. *Jornal da CINAEM*, Brasília, ano II, n.3, p. 4, 2000.

COFEN. **Recomendação ao MEC que cursos de enfermagem a distância não sejam reconhecidos**. 2013. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/cofen-recomenda-ao-mec-que-cursos-de-enfermagem-a-distancia-nao-sejam-reconhecidos_17968.html. Acesso em: 10 mai. 2019.

COLARES, K.T.P.; OLIVEIRA, W. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, 2018.

CORREA, Adriana K.; SORDI, Mara R. L de. Educação Profissional Técnica de nível médio no Sistema Único de Saúde e a Política de Formação de Professores. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 1-8, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100600&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2021.

CORRAL, Mulato S. Enfermagem tradicional, atual e do futuro: a visão de docentes de enfermagem. **Rev Enferm UERJ**, v. 18, n. 4, 572-7, 2010.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 11, n. 32, p 258-271, 2006.

_____. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.

D'AMOUR, D.; OANDASAN, I. **Interprofessionality as the Field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept**. *Journal of Interprofessional Care*. London, v. 19, n. s1, p. 8-20, may 2005. Disponível em: <http://ipls.dk/pdf-filer/Interprofessionalityasthefieldofinterprofessionalpracticeandinterprofessionaleducation.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DEMO P. **Desafios modernos da educação**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1995.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Metodologia de pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, E.D.; KEMPNER-MOREIRA, F. Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do peer instruction. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar Del Plata-Argentina. **Anais**, 2017.

FERNANDES JD, TEIXEIRA GAS, SILVA MG, FLORÊNCIO RMS, SILVA RMO, Santa Rosa DO. Expansão da educação superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem** [Internet], Riberão Preto, v. 3, n. 21, p. 1-8, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n3/pt_0104-1169-rlae-21-03-0670.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S., GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Algumas notas sobre conscientização. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/AC3%A7%C3%A3o_Cultural_p_ara_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho da água, 1997b.

FRIGOTTO, G. A qualidade da educação básica no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. *In*: BERTUSSI, G., coordenador. **Anuário Educativo Brasileiro**. São Paulo: Cortez; 2011. cap. 1, p. 15-28.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1941.

_____. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed. São Paulo. Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2010.

GEOVANINE, T.; MOREIRA, A.; DORNELLES, S.; MACHADO, W. C. A. **História da Enfermagem**. Versões e interpretações. Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

GRASEL; C.E.; REZER, R. Formação para a docência universitária na área de ciências da saúde: uma abordagem introdutória. IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação (Sipase): a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação. Rio Grande do Sul. **Anais**. PUC – Rio Grande do Sul, 2017.

GUIMARÃES G.L., VIANA L.O., MATOS S.S., CARVALHO D.V., BARONI F.C.L. O valor verdade no ensino da enfermagem: um estudo fenomenológico. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 34, n. 1, p. 133-9, 2013.

IMBÉRNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre. Ed: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loiola, 1985.

KONDER, L. **O futuro da Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

LAMPERT, Jadete Barbosa.; BICUDO, Angelica Maria (Orgs.). **10 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Medicina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2014.

LAZZARIA, D. D.; MARTINIB, J. G.; BUSANAC, J.A. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Rev. Gaúcha de Enfermagem**, v. 36, n. 3, p. 93-101, 2015.

LAZZARI, D. D.; PEDRO, E. N. R.; SANCHES, M. O.; JUNG, W. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre (RS), v. 32, n. 4, p. 688-694, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinarietà**. Campinas, SP: Ed. Alinea, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LIMA, V. V.; KOMATSU, R. S.; PADILHA, R. Q. Desafios ao desenvolvimento de um currículo inovador: a experiência da Faculdade de Medicina de Marília. **Interface**, v. 07, n. 12, p. 175-84, fev. 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MADEIRA, MZA, Lima GSB. O significado da prática docente na constituição do Saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade federal do Piauí. **Texto & contexto enferm.**, Piauí, v. 19, n. 1, p.70-6, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MACHADO, W. C. A. **Reflexão sobre a prática profissional do Enfermeiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (Orgs.). **A prática da Docência Universitária**. São Paulo: Factach, 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCOVIC, M. **Dialética de la práxis**. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

MASETTO, T. M. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Edição Especial - v. 1, n. 2, p.04 - 25, jul. 2009. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PEDAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf . Acesso: 16 jun. 2020.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MCEWEN, M.; WILLS, E. M. **Bases Teóricas para Enfermagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MCKENNA, L, WELLARD, S. M.: an unacknowledged aspect of undergraduate clinical teachers work in nursing. **Adv Health Sci Educ Theory Pract**. v. 14, n. 2, p. 275-85, 2009.

MELO, J. C. de. Trabalho, Educação e Saúde: da pedagogia a uma socioantropologia das organizações de saúde – uma des-construção, 1992. *In*: MELO, J. C. de. **Reflexões críticas de Joaquim Cardoso de Melo**. Organização e Publicação: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Cardoso de Melo, Fiocruz. Rio de Janeiro: Escola Técnica. 2007. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/Material/L39.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MELO, G. F. Docência: Uma construção a partir de Múltiplos Condicionantes. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 35, n 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

MIRANDA, José Feres Abido. **Educação Médica**: Estudo do impacto da adoção da estratégia de saúde da família, no internato médico. 2003. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: As Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, C. A. M. **Enfermeiro Educador, Professor enfermeiro**: Formação e Práticas Educativas. Dissertação (Mestrado) - Pontifca Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicada, Campinas, 2004. Disponível em: <http://search.scielo.org/index.php>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GEOVANINI, T.; MOREIRA, A.; DORNELLES, S.; MACHADO, W. C. A. **História da Enfermagem**. Versões e Interpretações. Rio de Janeiro, 2010.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução e organização de Edgar de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNDIAL BANCO. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. [s.n.], 1995. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2019.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo. Livreto. SIMPRO. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António e colaboradores (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, G. K. S.; RODRIGUES, K. C.; FREITAS, M. A. O. Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas da aprendizagem: Um enfoque na formação de enfermeiros. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 281-299, 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto Alegre, 2002.

PAIXÃO, W. **História da Enfermagem**. Rio de Janeiro: Júlio C. Reis, 1979.

PASSOS, M. B. de A. **Professores no Ensino Superior: práticas e desafios**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C.; CAVALLET, V.J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, R.L.L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. cap. 12, p. 267-278.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: Um histórico sobre a feminização do magistério. *In*: **VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Uberlândia. Anais eletrônicos. Tema: Profissão e identidade Docente, Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 20/05/2020.

RIZZOTTO, M. L. F. **História da Enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB Editora, 1999.

RODRIGUES M, PACHECO T, SOBRINHO JACM. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev bras enferm.**, v. 61, n. 4, p. 435-40, 2008.

RUÉ, J. **El aprendizaje autónomo en educación superior**. Madrid: Narcea, 2009.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. P. **Docência Universitária no Curso de Enfermagem: formação profissional, processo de ensino aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais relacionadas com o Princípio da Integralidade**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia, 2013.

SILVA, M. das G. M. da. Trabalho docente na educação superior: trajetória histórica e marcas atuais. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 49-68, 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1046>. Acesso em: 20 jun. 2021.

TANAKA, E. E.; ORTIZ, D. A.; NEVES, G.; PENTEADO, M. M.; DEZAN, C. C.; CODATO, L. A. B.; HIGASI, M. S.; KASAI, M. L. H. I.; MORITA, M. C. Projeto PET-Saúde: ferramenta de aprendizado na formação profissional em saúde. **Rev Bras Educ Méd.**, v. 36 n. 1, Supl. 2, p. 136-40, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

TURNER, B. S.; KHONDKER, H. **Globalization: East and West**. London: Sage, 2010.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: EdUTFPR, 2012.

VASCONCELOS, C. M. V.; PASCHE, D. F. O Sistema Único de Saúde. *In*: CAMPOS, G. W.; MINAYO, M. C.; AKERMAN, M. C.; DRUMOND JUNIOR, M.; CARVALHO, Y. M. (Org.) **Tratado de Saúde Coletiva**. 2. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/Fiocruz. cap. 2, p. 531-62, 2009.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário**: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Art.Med, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA ENFERMAGEM – INSTITUIÇÃO PÚBLICA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

Eu, Dr.^a **Luciane Almeida**, coordenadora do curso de **Enfermagem** da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis/MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa de campo, intitulada **“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE: A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO”**, a ser desenvolvida pela mestranda Karla Caroline Araújo Silva, regularmente matriculada no mestrado em Educação, do programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de professores e Políticas Educacionais, sob a orientação do Professor Dr^o Ademar de Lima Carvalho.

Fui informado pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para a coleta de dados, portanto, sou favorável a realização de entrevistas e observações da prática dos docentes do curso de Enfermagem.

Atenciosamente,

Prof.^a Dra. Luciane Almeida
 Coordenadora de Ensino de Graduação
 Curso Enfermagem UFMT/CUR
 SIAPE 2567673

Dr.^a Luciane Almeida
 Coordenadora do curso de Enfermagem

Rondonópolis - MT, 26 de novembro 2019.

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA ENFERMAGEM - INSTITUIÇÃO PRIVADA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

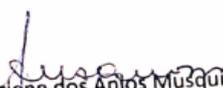


CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

Eu, M.^a Cleciene dos Anjos Musquim, coordenadora do curso de Enfermagem da Universidade de Cuiabá – Campus Universitário de Rondonópolis/MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa de campo, intitulada “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE: A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO”, a ser desenvolvida pela mestranda Karla Caroline Araújo Silva, regularmente matriculada no mestrado em Educação, do programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de professores e Políticas Educacionais, sob a orientação do Professor Dr^o Ademair de Lima Carvalho.

Fui informado pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para a coleta de dados, portanto, sou favorável a realização de entrevistas e observações da prática dos docentes do curso de Enfermagem.

Atenciosamente,


Cleciene dos Anjos Musquim
Coordenadora de Enfermagem
UNIC Rondonópolis

M.^a Cleciene dos Anjos Musquim
Coordenadora do curso de Enfermagem

Rondonópolis - MT, 26 de novembro 2019.

APÊNDICE C – Entrevista Enfermeiro Docente**ENTREVISTA**

- 1) Nome.
- 2) Sexo: () Masculino () Feminino
- 3) Idade.
- 4) Universidade que concluiu a graduação.
- 5) Tempo de conclusão de sua graduação.
- 6) Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Outros
- 7) Possui alguma formação na área docência: () Sim, quais? () Não
- 8) Tempo de experiência na assistência à enfermagem.
- 9) Tempo de experiência na docência.
- 10) Qual (is) Instituição de ensino superior trabalha e quanto tempo de vínculo?
- 11) Vínculo: () Efetivo () Contratado
- 12) Participa de curso de formação continuada? () Sim () Não
 - () Formação pela instituição que trabalha;
 - () Centros de formação
 - () Outros, quais?
- 13) Há projeto de formação continuada ou permanente na instituição? Se sim, qual é e como é sua participação.
- 14) As temáticas de formação são decididas no grupo de professores? () Sim () Não
- 15) Há relação entre o Projeto de formação e o projeto político da instituição?
() Sim () Não
- 16) Semestres do curso que ministra aulas
- 17) Utiliza a tecnologia na transferência de informações: () Sim Não ()
- 18) Utiliza metodologias ativas em sala de aula: () Sim () Não
- 19) Avalia o aluno: () com provas escritas () outras avaliações e quais?
- 20) Principal dificuldade para ministrar os conteúdos. Relaciona conteúdo com conhecimento?
- 21) Que elementos constituem sua prática pedagógica, recursos, estratégias e metodologias constituem o seu fazer pedagógico?
- 22) Qual sua concepção de educação, ensino superior e prática pedagógica?
- 23) Como a teoria se faz presente em sua prática?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE: A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO

Pesquisador: KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26239419.2.0000.8088

Instituição Proponente: CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CUR/UFMT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.895.353

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa permitirá uma compreensão quanto a formação do professor universitário no campo da saúde e seus principais desafios para uma formação de qualidade e mais humana, tendo como participantes professores enfermeiros, com pelo menos 5 anos de experiência, de duas instituições de ensino superior que ofertam cursos de Enfermagem, Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e Universidade de Cuiabá/UNIC. Para que seja realizada, será desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa utilizando-se do método dialético para o desenvolvimento do diálogo, através da pesquisa de campo de caráter etnográfico, com técnicas de entrevista e observação. A primeira ocorrerá em um momento a combinar com o participante, em seu ambiente de trabalho, com dia e horário estipulado por este, sendo utilizado um roteiro de entrevista disponibilizado. A observação ocorrerá no momento das aulas teóricas e práticas dos participantes envolvidos, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, sendo utilizado um roteiro específico de observação, e com contribuição de gravadores em ambos os momentos, para melhor análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Analisar a formação pedagógica dos enfermeiros atuantes na docência do ensino superior em Rondonópolis (MT).

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.895.353

Objetivo secundário:

- Analisar a prática pedagógica dos docentes atuantes nos cursos de graduação em enfermagem do município;
- Conhecer o projeto pedagógico dos cursos de Enfermagem do município para análise do método utilizado;
- Investigar os recursos oferecidos pela instituição, para formação do alunato;
- Analisar a formação permanente e continuada do professorado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considera-se esta pesquisa com risco mínimo, pois não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo. Em situações de desconforto, ao responderem ao questionário ou ao serem observados durante as aulas teórica e prática, os mesmos terão a opção em continuarem ou não, como participantes da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios são observados a partir do momento que surgir elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afeta o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos. Os benefícios para o participante da pesquisa, será uma melhor compreensão em superar as dificuldades diárias, docentes e uma boa formação profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa analisar a formação pedagógica de docentes enfermeiros que atuam nos Cursos de Enfermagem e apresenta benefícios diretos ao participante da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Recomendações:

Informar nos documentos Informações Básicas do projeto os benefícios diretos aos participantes da pesquisa que constam no TCLE e no Projeto Modelo Brochura, que são "Os benefícios para você,

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.895.353

enquanto participante da pesquisa, será uma melhor compreensão em superar as dificuldades diárias, docentes e uma boa formação profissional."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP com vistas ao acompanhamento da execução do projeto, ao término deste, o pesquisador responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme as resoluções em vigência.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1471878.pdf	23/12/2019 11:54:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.doc	23/12/2019 11:52:24	KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido.doc	23/12/2019 11:47:58	KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_ufmt.pdf	26/11/2019 19:27:45	KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Unic.pdf	26/11/2019 19:27:03	KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	21/11/2019 19:28:34	KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_observacao.doc	21/11/2019 19:28:24	KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.doc	21/11/2019 19:25:39	KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	21/11/2019 19:17:00	KARLA CAROLINE ARAUJO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 78.735-901
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cepcur@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.895.353

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 03 de Março de 2020

Assinado por:
ALINE PEREIRA MARQUES
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 78.735-901
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cepcur@ufmt.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, da pesquisa, **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CAMPO DA SAÚDE: A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO**, desenvolvida por **KARLA CAROLINE ARAÚJO SILVA**, RG 1437571-0 CPF 703750031-34, mestranda do programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob orientação do Professor Doutor **ADEMAR DE LIMA CARVALHO**, a quem poderá contatar através do telefone: (66) 9998-45207 ou e-mail ademarc@terra.com.br, quando julgar oportuno e também ao Comitê de Ética em Pesquisa, situado Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis – Avenida dos Estudantes, nº 5055, Cidade Universitária. Rondonópolis/ MT, CEP: 78735-901, telefone: (66) 3410-4153. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. O objetivo se dá em verificar a formação pedagógica dos docentes que atuam nas faculdades de Enfermagem na cidade de Rondonópolis-MT, durante seu tempo de experiência, e quais as possibilidades e engajamentos por um ensino de qualidade e uma boa formação profissional. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário, que constará questões objetivas e dissertativas e a autorização da observação participante nos momentos de aula teórico/prática, com gravações em áudio, nas duas ocasiões, sendo essas excluídas ao término das análises de conteúdo.

Os riscos para essa pesquisa são mínimos, já que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos participantes no estudo. Em situações de desconforto, ao responder ao questionário ou ao ser observado durante as aulas teórica e prática, o mesmo terá a opção em continuar ou não como participante da pesquisa.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, será uma melhor compreensão em superar as dificuldades diárias, docentes e uma boa formação profissional. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Não há compensação financeira relacionada a sua participação.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Você receberá uma via deste termo, onde contem o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que possa localizá-lo a qualquer tempo.

Karla Caroline Araújo Silva

Telefone para contato: (66) 99619-6298

Eu, _____ CPF _____
____ RG _____ Endereço _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Rondonópolis, ___ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante Assinatura da pesquisadora

Nome fictício: _____