

ENTRE O SABER TÉCNICO E O SABER PEDAGÓGICO

reflexões e prática docente no ensino superior em Enfermagem

Joice Claret Neves & Nair Chase da Silva
Organizadoras

ALEXA
CULTURAL


PROPESP
Projeto de Apoio à Pesquisa
e Pós-Graduação da UFAM


EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Joice Claret Neves & Nair Chase da Silva
(Organizadoras)

**Entre o saber técnico e o saber pedagógico:
reflexões e prática docente no ensino superior
em Enfermagem**

COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)
Ana Cristina Alves Balbino (UNIP – São Paulo/SP)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP - São Paulo/SP)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Evandro Luiz Guedin (UFAM – Itaquiara/AM)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)
Grazielle Acçolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Leticia/Amazonas – Colômbia)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (ECA/USP- São Paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UNIFESP - Guarulhos/SP)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renata Senna Garrafoli (UFPR – Curitiba/PR)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Rita de Cassia Andrade Martins (UFG – Jataí/GO)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Joice Claret Neves & Nair Chase da Silva
(Organizadoras)

**Entre o saber técnico e o saber pedagógico:
reflexões e prática docente no ensino superior
em Enfermagem**



ALEXA

Embu das Artes - SP
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Geresa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitor

Jacob Moysés Cohen

Editor

Sérgio Augusto Freire de Souza

A identidade docente é construída a muitas mãos e ao longo da vida. Assim, dedicamos esta obra a todos que participam desse processo: professores, técnicos administrativos, acadêmicos e colaboradores da UFAM e das instituições de ensino por onde passamos; profissionais dos serviços de todas as áreas do conhecimento e do fazer, familiares, usuários, de todos os tempos e todos os lugares que, na interação conosco, foram nos constituindo e construindo como seres que optaram por uma forma de devolver para a sociedade o investimento que em nós foi feito: a formação de profissionais em Enfermagem e de outras áreas da saúde. Nessa perspectiva, agimos movidos pela intenção de compartilhar saberes, experiências e reflexões que efetivamente contribuam para a construção de um mundo melhor. Esse é o nosso ofício!!!

© by Alexa Cultural / Joice Claret Neves & Nair Chase da Silva

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Capa

K Langer

Revisão Técnica

Michel Justamand

Revisão de língua

Tuca Dantas

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E61 Entre o saber técnico e o saber pedagógico: reflexões e prática docente no ensino superior em enfermagem / Organizadoras Joice Claret Neves, Nair Chase da Silva. – Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2020.

178 p. : 14 x 21 cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87643-85-4

1. Enfermagem – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Neves, Joice Claret. II. Silva, Nair Chase da.

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

CDD 371.72

Índices para catálogo sistemático:

Enfermagem

Educação

Docência

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores

Alexa Cultural Ltda
Rua Henrique Franchini, 256
Embu das Artes/SP - CEP: 06844-140
alex@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas
Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

*Quem ensina aprende ao ensinar.
E quem aprende ensina ao aprender.*
Paulo Freire

PREFÁCIO

O tema da formação docente de enfermeiras entrou em pauta a partir da última década desse século. Por muitos anos, pouco era o reconhecimento de que era preciso que enfermeiras desenvolvessem competências específicas para o exercício da docência. Para ser professora, a enfermeira precisava ter formação técnico-científica (domínio da matéria) e experiência em campos de prática. Assim, por exemplo, uma boa enfermeira pediátrica, com exercício profissional junto a crianças em instituições de saúde, seria uma boa professora de enfermagem em pediatria. Competências técnicas eram supervalorizadas, enquanto as competências pedagógicas eram negligenciadas.

A complexidade crescente da tarefa de formação de profissionais, alavancada pelos desafios contemporâneos, todavia, vem impulsionando uma crescente discussão acerca do tema. Maiores exigências legais de um lado (como a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de enfermeiras) e maiores incertezas nos cenários educativos e de práticas, de outro, colocaram luz à questão, e têm evidenciado o quanto nós, enfermeiras, precisamos pensar acerca do necessário desenvolvimento de competências docentes e de que esse movimento precisa ser intencional e permanente.

Todavia, se ainda tínhamos alguns “portos seguros”, o ano de 2020 derrubou todas nossas (supostas) certezas ..

Desde a ocorrência da pandemia de COVID-19, estamos, como sociedade, sendo desafiadas a reconstruir nosso modo de convivência. Os conceitos de aldeia global e de interdependência entre os povos nunca ficaram tão manifestos. Um evento sanitário mundial tem colocado em cheque nossa capacidade (da humanidade) em reconhecer que estamos todos no mesmo planeta e que iniquidades (sociais e econômicas) potencializam o risco de sua destruição. A superação de tais condições são indispensáveis à própria sobrevivência da humanidade e requer cooperação e solidariedade global.

No contexto da educação, fomos alçados ao mundo digital, colocando o ensino remoto como alternativa para a superação do

distanciamento social necessário. Tal situação nos impeliu a pensar novas ações pedagógicas capazes de responder a esses novos desafios. Professoras e estudantes precisaram construir novos modos de relações pedagógicas, isso associado à necessidade de dominar novas ferramentas. Foi preciso ter um mínimo de familiaridade com recursos tecnológicos para o desenvolvimento de aulas virtuais, por exemplo. Precisaram, também, encontrar novas maneiras de construir conhecimento, sem se deixar levar, por um lado, pelo encantamento das tecnologias e suas múltiplas possibilidades, e por outro, pelo retorno a modos tecnicistas de simples transmissão de informação (mais cômodo e, às vezes, mais facilmente adaptável aos recursos virtuais). Ensino remoto não se trata de uma simples transposição do espaço físico para o virtual.

Quando pensamos no campo da prática profissional, vê-se que os desafios não foram menores. As profissionais se viram frente a uma pandemia, provocada por uma nova enfermidade, com total desconhecimento acerca de seu manejo, aliada à necessidade de encontrar caminhos terapêuticos para tomar decisões práticas (e urgentes, pois disso dependia a vida de muitos) de como cuidar de pessoas portadoras da covid-19. E passaram a conviver com uma dupla sobrecarga: emocional e física.

Tais contextos referendam a importância de uma educação, que para além da transmissão de conteúdos, ensine a pensar, pois nos fez compreender (de maneira muito clara como nunca antes) que o conhecimento não está pronto, que o que sabemos é limitado e está condicionado ao contexto histórico, social e político, sendo de responsabilidade de cada um a proposição de novas possibilidades de intervenção na realidade.

Harari (2018), em seu livro *21 lições para o século 21*, antes mesmo desse cenário de pandemia em que vivemos, afirmou que o mais importante para a educação no século XXI está na habilidade de lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar o equilíbrio mental em situações que não nos são familiares. Isso porque é preciso inventar novas ideias e produtos e, acima de tudo, nos reinventarmos várias e várias vezes.

O que vivemos hoje, os desafios que temos para as ações pedagógicas, para os processos de cuidado e para a produção de conhecimentos estão e estarão sempre presentes, porque a nossa intervenção está sempre condicionada à concretude histórica. E uma intervenção na realidade concreta exige profissionais capazes de reflexão crítica para uma ação consciente, o que pressupõe uma educação problematizadora, crítica e libertadora. Para isso, professoras e estudantes necessitam clareza acerca de suas escolhas, as quais necessitam estar ancoradas na responsabilidade ética e no compromisso social. E isso só é possível com a construção de sujeitos autônomos e participativos.

Todavia, mais do que reconhecer/identificar as ações, é preciso reconhecer as razões. As razões que nos fazem (ou não) buscar novas ações. Afinal, o que nos move? Nosso sentimento de preservação? De sobrevivência? Individual ou coletiva? De superação das iniquidades, em busca de igualdade e justiça?

Esse contexto de pandemia pode nos ensinar muito acerca da maneira como nos colocamos frente ao caos: com esperança (de esperar) ou com desesperança (trágico desespero), consequência e razão de ser da inação e do imobilismo. Esperança de esperar e não de esperar. Esperança enquanto necessidade ontológica que se ancora na prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que se torna espera vã. Porque é nas situações-limite que se encontram as razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa. (Freire, 2011)

A esperança sozinha não muda o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta pudesse se reduzir a atos calculados apenas, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais (Freire, 2011)

Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quê, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o

inédito-viável, demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 2011)
Por isso, é preciso fazer escolhas. E fazer escolhas é reconhecer-se um ser político. Aquele que age e atua a favor da coletividade; que se responsabiliza pelos seus atos. É preciso a construção do sujeito ético.

O fundamento ético da humanidade se assenta no tripé constituído pelo reconhecimento de si mesmo como sujeito (individualidade), na liberdade e na autonomia. A consciência deste tripé se frutifica pela ação educativa, que constrói no ser humano a capacidade para incorporar estes valores.

Não se pode desconhecer, no entanto, as enormes dificuldades para que o ser humano atue na vida social norteado por essa regulação. O mundo humano não é um mundo pré-determinado. [...] é um produto que resulta da confluência de fatores diversos como os da vontade, da autonomia dos sujeitos, e de como se articulam os projetos que ultrapassam os limites individuais. Tudo isso ainda precisa ser combinado com um quadro de valores que orienta as escolhas de cada um e que pode se alterar em função dos mais diversos fatores, como os conjunturais, os dos espaços sociais [...], as relações de gênero, as expectativas sociais dos indivíduos ou de grupos [...], os círculos de amizade e até mesmo os estados emocionais.

Isto significa que nem mesmo os valores, como os da justiça, da equidade e da liberdade, as crenças e os projetos, as concepções de Estado e de organização política, são passíveis de entendimento e de adesão uniformes por parte de todos os cidadãos. A consciência de liberdade, de igualdade, de participação e de disciplina da vontade, ao atingir o patamar da maturidade nos indivíduos, deve orientar os seres humanos-cidadãos a compreenderem a importância de outros princípios e valores, sem os quais a vida social se destruirá, entre eles: a tolerância, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito, a justiça. Eis alguns dos grandes desafios para a ação educativa como ação formadora do ser humano. (RODRIGUES, 2001, p. 251)

Ações com responsabilidade ética e compromisso social só se desenham quando sabemos as razões. Portanto, pensar na formação de enfermeiras hoje (e amanhã), no complexo cenário que enfrentamos, implica reconhecer que nossas ações exigem: criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, comprometimento e tomada consciente de decisões. E por exigir escolhas, reconhecer que a educação é ideológica. (FREIRE, 2011)

As enfermeiras docentes precisam saber as razões de sua prática pedagógica. E essa prática precisa contribuir para que as estudantes se reconheçam e se construam como seres ético-políticos, que assumem a responsabilidade individual e coletiva sobre o que fazem, e por que fazem, e ancoram suas decisões nos princípios que fundamentam a vida social.

É nesse contexto que o presente livro se concretiza, trazendo uma contribuição importante para desvelar o cenário da prática docente de enfermeiras. Ao reconhecer quem somos e como exercemos a prática pedagógica, as dificuldades e as facilidades que encontramos, é possível compreendermos as ações e as razões que nos movem. Essas são questões fundamentais para assumirmos o protagonismo da nossa formação docente.

Promover a formação pedagógica permanente das enfermeiras, ampliando espaços para a discussão e reflexão sobre a prática docente é um imperioso requerimento e um complexo desafio para as instituições de ensino. Para ser educadora é preciso construir-se como tal, desenvolvendo em si as competências necessárias a uma prática pedagógica transformadora, de modo a contribuir para a formação de enfermeiras críticas, criativas e reflexivas. Isso requer a conscientização docente acerca de sua função problematizadora e sobre tornar-se uma professora crítica. O esforço permanente de modificação das práticas pedagógicas só é possível pela consciência da incompletude, o que determina um permanente movimento de busca pelo ser mais, de transformar-se (quando ensina e quando aprende). (CANEVER; PRADO, 2019)

A realização deste estudo, e sua publicização nesse livro, se constitui num grande contributo para colocar o tema em pauta. Que sua leitura desperte em nós a reflexão necessária à construção e a transformação de nossas práticas docentes.

Marta Lenise do Prado
Enfermeira. Doutora em Filosofia da Enfermagem. Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Docente no PPGENF UEPA-UFAM. Professora Visitante na Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Referências

CANEVER, Bruna; PRADO, Marta Lenise. Articulando as ideias de Freire e Schulman: a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo para transformação da realidade como requerimento da prática pedagógica do docente da área da saúde. In: BACKES, Vânia Marli S.; MENEGAZ, Jouhanna do Carmo; MEDINA-MOYA, Jose Luis. *Formação docente na saúde e enfermagem*. Porto Alegre: Moriá, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HARARI, Yuval. *21 Lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Neidson. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, Oct. 2001.

SUMÁRIO

PREFÁCIO - Marta Lenise do Prado	11
APRESENTAÇÃO - Joice Neves e Nair Chase	21
À GUIA DE INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1	
PRÁTICA PEDAGÓGICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	29
Prática pedagógica em seu sentido como práxis para a prática docente	38
Revisitando a trajetória do ensino superior em Enfermagem	40
O ensino superior e sua expansão no Brasil	40
O ensino superior em Enfermagem	43
O docente enfermeiro	45
A prática pedagógica e sua relação com o perfil do egresso proposto nas DCN e no PPC	48
CAPÍTULO 2	
CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
Tipo de estudo	53
Local de estudo	53
Sujeitos do estudo	60
Técnicas e instrumentos de levantamento de dados	61
Procedimentos metodológicos	62
Organização e análise dos dados	63
Considerações éticas	64
CAPÍTULO 3	
PERFIL TÉCNICO-PEDAGÓGICO DOS DOCENTES ENFERMEIROS	67
Perfil técnico-pedagógico dos docentes	67
De quais docentes estamos falando ?	70
Itinerário de formação	73
Tempo de experiência na docência e suas fases	77
A docência no cotidiano dos professores	82
Formação continuada dos docentes	83

CAPÍTULO 4

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA PELOS DOCENTES

ENFERMEIROS	87
Motivação pela carreira docente	87
Planejamento das aulas para realizar o processo de ensino aprendizagem	90
Emprego de diferentes estratégias de ensino	91
Utilização de cenários variados para o processo ensino-aprendizagem	97
Formação para a cidadania	99
O ensino baseado nas competências profissionais e no conhecimento prévio dos alunos.	100
Mudanças produzidas pela prática da docência	102
De detentor do conhecimento a facilitador da aprendizagem	102
De uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada	106
Fatores que contribuíram para mudanças na prática docente	108
Realizar cursos de pós-graduação	108
Aprender com os pares	111
Participar da gestão	112
Usar as inovações tecnológicas	113
O que a docência ensinou	114
Serem resilientes e trabalhar em equipe	114
Buscar constantemente o conhecimento, pois ele é mutável	115
Ser referência para o aluno	116
Expectativas dos docentes com a prática pedagógica	117
Formar enfermeiros crítico-reflexivos	118
Formar enfermeiros que prestem um cuidado ético, humanizado, seguro e de qualidade	120
Reconhecimento do trabalho docente	121
Fortalecer a prática pedagógica por meio da pesquisa e da formação pautada na Prática Baseada em Evidências	122

CAPÍTULO 5

FATORES FACILITADORES E LIMITANTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Facilidades no desenvolvimento da prática pedagógica	125
Cultura organizacional	125
Ser egressa da instituição	125
Liberdade metodológica para ensinar	126
Acesso aos gestores da IES	127
A IES como incentivadora pela busca do conhecimento	127
Facilidades relacionadas à infraestrutura	128

Fácil acesso à tecnologia	129
Estrutura física e de recursos materiais para o desempenho do trabalho	130
Limitações no desenvolvimento da prática pedagógica	131
Limitações relacionadas aos alunos	132
Grupos heterogêneos de alunos	132
Limitações relacionadas ao docente	133
Falta de capacitação pedagógica	133
Interação entre os professores	134
Limitações relacionadas ao processo de trabalho	135
Sobrecarga de trabalho	135
Dicotomia entre teoria e prática	136
Compartilhamento/Fragmentação das disciplinas	137
CAPÍTULO 6	
PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA	139
Satisfação com o desempenho na prática pedagógica	139
Insatisfação com o desempenho na prática pedagógica	141
Possibilidades para alcance de uma prática pedagógica crítica-emancipatória	143
Planejamento das atividades docentes	143
Fortalecimento da pesquisa	144
Fortalecimento do exercício da docência	146
Busca pelo aperfeiçoamento pedagógico	146
Adoção das DCN como parâmetro para a formação	148
Ênfase na adoção das metodologias ativas de ensino aprendizagem	150
CAPÍTULO 7	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	163

APRESENTAÇÃO

Temos o prazer de apresentar o livro “*Entre o saber técnico e o saber pedagógico: reflexões e prática docente no ensino superior em Enfermagem*”. Este livro é produto da dissertação de mestrado intitulada *Prática pedagógica dos docentes enfermeiros de um curso de enfermagem de uma IES pública de Manaus – Am*” de autoria da mestranda Joice Claret Neves sob a orientação da Profa. Dra Nair Chase da Silva, construída no seio do Programa de pós-graduação em enfermagem mestrado associado de enfermagem UEPA & UFAM e do Grupo de Pesquisa Educação em Saúde e Enfermagem (GPSEn), Laboratório de Pesquisa em Enfermagem, Saúde e Educação no Contexto Amazônico – EEDUCAM.

A dissertação faz parte de um conjunto de iniciativas com o propósito de subsidiar a IES *locus* do estudo a planejar suas ações de formação em enfermagem, respaldada por pesquisas fortemente intencionadas na perspectiva de consolidar sua missão de formação e qualificação dos profissionais de enfermagem que garanta um pleno exercício da profissão e, uma assistência e cuidado à saúde da população nos mais elevados padrões de qualidade.

A obra aborda a prática pedagógica como tema basilar no exercício profissional docente, no ensino superior em saúde, especificamente o de enfermagem. Considera ser necessário que os docentes entendam suas práticas na perspectiva pedagógica a fim de concretizar um processo de ensino-aprendizado significativo ao aluno, com base na atuação social. Nessa perspectiva busca analisar a prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de enfermagem levantando o perfil técnico-pedagógico dos docentes enfermeiros do curso pesquisado, examinando a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes enfermeiros da IES estudada; relacionando os fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica e descrevendo o que pode contribuir para uma prática pedagógica crítica-emancipatória.

À guisa de introdução trata das motivações para o estudo, a ligação das pesquisadoras com o assunto, a intenção em produzir conhecimento que responda a dilemas, preocupações e inquietações vivenciadas pela IES e pelas pesquisadoras.

O Capítulo I apresenta um aporte teórico relacionado à temática estudada. Nele se assume a importância de investigar o tema no âmbito da academia, discorrendo sobre as concepções da prática pedagógica e prática docente como reflexo das compreensões teóricas abraçadas. Nesse cenário emerge a trajetória do ensino superior de enfermagem, prática pedagógica e prática docente, agora alinhavada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O capítulo I conclui com a pergunta de pesquisa e diz da importância do estudo na perspectiva de contribuir para o ensino em enfermagem como reflexo da prática docente.

O Capítulo 2 apresenta o caminho metodológico. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, tendo como técnicas de levantamento de dados a entrevista e o grupo focal e como instrumentos de coleta um questionário e um roteiro de entrevista semiestruturado. O local da pesquisa é um curso de uma IES pública e os sujeitos seus docentes enfermeiros pertencentes ao quadro efetivo. Foram atendidas as exigências do CEP da IES estudada, sendo os participantes identificados por meio de siglas que representavam D para docente seguida da letra inicial conforme a classificação por tempo de docência no ensino proposta por Backes (2013) – E (Experimentado), I (Intermediário) e N (Novato) – e, por final, numerados por ordem de participação 1, 2, 3... e assim, sucessivamente. Como exemplo tem-se DE1 (Docente Experimentado 1), DI1 (Docente Intermediário 1) e DN1 (Docente Novato 1). Para os dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, buscando-se seguir os passos estabelecidos.

O Capítulo 3 responde ao primeiro objetivo da pesquisa “*Traçar o perfil técnico-pedagógico dos docentes enfermeiros*”, com uma predominância do sexo feminino sobre o masculino em relação à idade média dos participantes, do tempo de graduação e tempo de docência em enfermagem, da titulação, do regime de trabalho sendo em sua maioria docentes em regime de tempo integral e dedicação exclusiva daqueles que têm licenciatura acrescido do bacharelado. Utilizou-se para melhor responder a esse objetivo além da classificação de Backes (2013) a classificação proposta por Gonçalves (2000), entendendo ser uma identificação com maior profundidade. Apesar

de aproximada da proposta de Backes (2013), Gonçalves (2000), traz uma proposta com subdivisões. Assim propusemos a aproximação entre Backes e Gonçalves: *novato (início)*, *intermediário (estabilidade resultando em divergência positiva ou divergência negativa)* e *experimentado (serenidade resultando em renovação ou desencanto)*, classificando as etapas vivenciadas pelos docentes em sua carreira de acordo com o tempo de docência na IES, o que contribuiu para vislumbrar o potencial do curso estudado em relação à sua consolidação.

O Capítulo 4 responde ao segundo objetivo da pesquisa “Examinar a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes enfermeiros da IES estudada”. A prática pedagógica é desenvolvida por meio do planejamento das atividades de ensino, da utilização de diferentes estratégias de ensino, da utilização de cenários variados para o processo ensino-aprendizagem e da formação para cidadania; as mudanças produzidas nas práticas dos docentes ao longo do tempo, foram: de detentor do conhecimento a facilitador da aprendizagem, de uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada, de um exercício da docência com base na ação-reflexão-ação, do ensino baseado nas competências profissionais e no conhecimento prévio dos alunos .

Ainda no Capítulo 4, apresentamos os fatores que contribuíram para mudanças na prática docente que foram: realizar cursos de pós-graduação, aprender com os pares, participar da gestão e usar as inovações tecnológicas; o exercício da docência ensinou os professores a serem resilientes e trabalhar em equipe, a buscar constantemente o conhecimento, pois ele é mutável e, ser referência para o aluno; as expectativas dos docentes em relação a sua prática pedagógica são: formar enfermeiros críticos-reflexivos, formar enfermeiros que prestem um cuidado ético, humanizado, seguro e de qualidade, ter reconhecimento do seu trabalho docente, fortalecer a prática pedagógica por meio da pesquisa e da formação pautada na Prática Baseada em Evidências;

O Capítulo 5 responde ao terceiro objetivo, qual seja, “*Relacionar os fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica*”. Os docentes referiram como facilidades no desenvolvimento da prática

pedagógica a cultura organizacional da IES, o fato de ser egresso da instituição, a liberdade metodológica para ensinar, o acesso aos gestores da IES, a IES como incentivadora pela busca do conhecimento, as facilidades relacionadas à infraestrutura, o fácil acesso à tecnologia e a estrutura física e de recursos materiais para o desempenho do trabalho.

No Capítulo 5, também, como fatores limitantes à prática pedagógica foram referidos: limitações relacionadas aos alunos, limitações relacionadas ao docente, falta de capacitação pedagógica, falta de interação entre os professores, sobrecarga de trabalho, dicotomia entre teoria e prática e compartilhamento/fragmentação das disciplinas; os docentes referiram como facilidades no desenvolvimento da prática pedagógica a cultura organizacional da IES, o fato de ser egresso da instituição, a liberdade metodológica para ensinar, o acesso aos gestores da IES, a IES como incentivadora pela busca do conhecimento, as facilidades relacionadas à infraestrutura, o fácil acesso à tecnologia e a estrutura física e de recursos materiais para o desempenho de seu trabalho.

O Capítulo 6 responde ao quarto objetivo “*Descrever o que pode contribuir para uma prática pedagógica crítica-emancipatória*”. Na opinião dos docentes: Refletir sobre as bases da prática pedagógica; Planejar as atividades docentes; Fortalecer a institucionalização da pesquisa; Fortalecer o exercício da docência; Adotar as DCNs como parâmetro para a formação e Intensificar a adoção das metodologias ativas de ensino aprendizagem.

O Capítulo 7 apresenta a conclusão do estudo no qual a prática pedagógica dos docentes se mostrou multifacetada. Os docentes caracterizam-se por diferentes graus de conhecimento sobre os fundamentos de uma prática docente que contribua para uma formação crítica-reflexiva recomendada pelas DCN. Por outro lado, seu potencial é indiscutível necessitando de algumas iniciativas que articulem o processo de trabalho, dando-lhe mais coesão e unicidade permitindo ao grupo enxergar suas fortalezas.

A construção da dissertação publicada nesse livro, foi um momento rico de reflexões tanto por parte dos pesquisados quanto

das pesquisadoras, foi também um exercício prazeroso de identificação do potencial do grupo, de sua determinação em fortalecer sua prática como docente e a IES a qual estão vinculados. Ao resgatar suas histórias de docência os professores por vezes se surpreenderam com seu desempenho contribuindo para a elevação de sua auto-estima. Realizar o estudo foi bastante significativo e nos remeteu a um processo de reflexão rico, o que possibilitou repensarmos nossa prática docente e nos fez perceber que desenvolver a docência são necessários atributos adquiridos em nosso percurso de vida e de formação. Os significados emanados desde a escrita da dissertação até a concepção desse livro extrapolou nossas expectativas em conhecer a prática docente da IES estudada, e esperamos/torcemos que ao se deleitar na leitura desse livro, sintam-se incentivados a alcançar um renovo em sua prática docente.

Desejamos uma leitura proveitosa
Joice Neves e Nair Chase

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Como dito na apresentação esse livro surge na confluência das inquietações da autora da dissertação de mestrado compartilhadas com sua orientadora sobre a prática docente e prática pedagógica de enfermeiros da instituição de ensino, à qual ambas estão vinculadas. Nesse contexto, surge da vivência das mesmas, enquanto docentes do curso de graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública da cidade de Manaus-AM.

O ponto de partida é o olhar sobre o seu corpo docente composto em sua maioria por enfermeiros que, vindos de uma prática assistencial ingressam na docência. Isso trouxe a reflexão sobre como o saber docente habita a ofício da docência dos professores, na convicção de que o saber docente deva ser incorporado pelos professores distanciando-se da concepção rasa que defende a ideia de que *“quem sabe fazer, sabe ensinar”*. (CUNHA, 2004).

O saber técnico, aqui concebido como o saber estruturante da assistência de Enfermagem é, sem sombra de dúvida, valoroso para o exercício da docência. É necessário que os docentes possuam competência técnica nos seus fazeres para que articulados à competência político-pedagógica, possam exercer, em sua inteireza, em toda sua plenitude o exercício da docência. Essa totalidade, essa completude é possibilitada pelo saber pedagógico que a partir de seu corpo de conhecimentos oferece o lastro necessário e importante para uma prática docente favorável à aquisição de conhecimentos, atitudes e práticas compatíveis com uma prática intencional positiva, mediada por teorias e estratégias de ensino, que promovam a formação de enfermeiros críticos, reflexivos, humanistas, tal qual preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs (BRASIL, 2000).

Um segundo aspecto, não menos importante, é a construção da identidade docente, assim, saberes acumulados ao longo da vida, a prática da ação reflexão ação, as opções filosóficas que fazemos, os diálogos que estabelecemos com os pares, a auscultação qualificada, o olhar desprovido de preconceitos, pré-julgamentos, o respeito à diversidade, o reconhecimento das adversidades, e outros tantos

elementos que vão surgindo e que a docência vem nos ensinando, vão nos conduzindo num caminho para além de sermos professores, sermos educadores. Essa conjunção de elementos vem nos fascinando, nos contagiando pela docência no ensino superior, nos levantando perguntas, mas, como a vida é feita de escolhas, entendida na produção científica como “delimitação do estudo”, optamos nesse momento por responder a seguinte pergunta: “Como se dá a prática pedagógica dos docentes enfermeiros de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública na cidade de Manaus – AM?”

Assumimos o duplo compromisso de refletir com os nossos pares o ofício que abraçamos, a docência, e contribuir com a performance da instituição da qual fazemos parte, no momento em que a instituição vem desencadeando uma série de estudos sobre seu processo de formação, ouvindo discentes, egressos e docentes, na perspectiva de melhor entender e atender a trajetória e as aspirações pessoais e institucionais. Nesse sentido, buscou-se por meio de uma revisão conceitual e um trabalho de campo, analisar a prática pedagógica dos docentes, o que passamos a apresentar agora.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A educação formal está fundamentada em três práticas que, articuladas entre si, desenvolvem o processo educacional. Elas são a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente. A prática educativa faz referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, a prática pedagógica se refere a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar os processos educacionais e a prática docente é uma prática relacional que é mediada por múltiplas determinações e está relacionada aos aspectos de multidimensionalidade da realidade local, específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos (ZABALA, 1998; FRANCO, 2016).

A prática pedagógica é tema basilar no exercício profissional do docente e possui características complexas e contextualizadas merecedoras de atenção e profundidade em seu conhecimento. Dessa forma, os professores, independente dos níveis de escolarização, precisam entender o processo de construção da sua prática docente, na perspectiva da prática pedagógica.

Este trabalho analisou a prática pedagógica dos docentes enfermeiros de uma Instituição de Ensino Superior e, portanto, a pesquisadora se debruçou na compreensão da prática pedagógica e suas vertentes.

Para compreender o sentido conceitual da prática pedagógica de forma a entender sua dimensão no curso de graduação de Enfermagem é necessário perpassar por alguns aspectos, quais sejam: o sentido epistemológico das palavras prática, *práxis*, pedagogia, os tipos de prática pedagógica, além de estabelecer a interface entre a prática pedagógica e a prática docente.

A palavra prática deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, que se refere a agir, realizar e fazer. Trata do agir do homem sobre as coisas e a forma como aplica o conhecimento em uma ação concreta e efetiva (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p 155).

A palavra *práxis* é grega e na concepção marxista concebe a relação dialética entre o homem e a natureza, ou seja, o homem intervém na natureza com o seu conhecimento e assim ocorre sua própria transformação (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p 155).

Já a palavra pedagogia, assim como *práxis* e prática, tem sua origem grega e é uma aglutinação dos termos *paidós*, que significa criança e *agodé*, que indica condução. Nasce como uma tarefa dos escravos, o *paidagogo*, que tinha a função de conduzir as crianças à escola; adaptadas ao português formam a palavra pedagogia (GIRALDELLI, 2017).

De forma mais literal a Pedagogia é entendida como uma ciência para a educação, como uma área de saberes, com propósito de investigar a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados, para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social (LIBÂNEO, 1994).

A prática pedagógica ou a prática pedagogicamente concebida é aquela em que há uma intervenção do homem e não a sua submissão ao produto técnico estabelecido (FRANCO, 2016). Será prática pedagógica, sempre que houver intencionalidade na ação proposta para o ensino, apresentando um movimento de reflexão contínua e coletiva (FRANCO, 2015; 2016).

Nesse sentido a prática pedagógica em sua essência como *práxis*, representa um ato consciente e participativo que aponta para a multidimensionalidade, que envolve uma cena educativa com o diálogo dos saberes dos docentes e dos alunos que estão envolvidos (FRANCO, 2016; 2015). Falar em diálogo na prática pedagógica significa promovê-la ao sentido de *práxis*, pois só há espaço para que o diálogo se apresente, quando há *práxis* (FREIRE, 2006). Dito de outra forma, a reflexão sobre a relevância da *práxis* como um movimento que busca propor um diálogo entre teoria e prática, ou ainda, que assegura que a ação deve ser refletida constantemente, entende-se, portanto, que quando a ação educativa é promovida mediante a *práxis*, ela será capaz de formar sujeitos de sua história e não meros espectadores diante dela.

A prática docente pedagogicamente pensada está regada de saberes e estes devem estar em íntima relação com os saberes pedagógicos, a fim de propor a transformação dos sujeitos. Assim, Franco (2009), aponta: “[...] os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente deve ser a expressão do saber pedagógico.” De outro modo, entende-se que, para que o docente tenha uma prática considerada, também pedagógica, ele deve inculcar os saberes pedagógicos em suas ações.

Na perspectiva de Franco (2009, 2016) a prática docente deve se alinhar à perspectiva dos quatro pilares da educação descritos por Jacques Delors (1999): “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*”, entendendo que estimulem o aluno a ser crítico, reflexivo, ativo e envolvido na construção de seu conhecimento, dessa forma, como produto, apresenta-se a prática pedagógica.

Ao refletir sobre os quatro pilares da educação, percebe-se que o docente deve inserir em sua prática novas metodologias de ensino-aprendizagem que estimulem o aluno a ser ativo na construção de seu próprio conhecimento (GEMIGNANI, 2012). O docente deve desenvolver métodos de ensino e aprendizagem que permitam uma prática pedagógica regada de ética, crítica, reflexiva e transformadora, para alcançar a formação de um aluno e futuro profissional instigador na dialética “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 2011).

Desse modo, a prática docente deve refletir o protagonismo do estudante que assume o papel ativo, responsável pela condução do seu caminho de aprendizagem, reconhecendo seu potencial de ser cada vez mais autônomo em busca de um aprendizado significativo que ultrapasse os limites do treinamento puramente técnico (BERBEL, 2011).

Furlanetto (2007) analisa a prática pedagógica como processos carregados de pluralidade, complexidade e singularidade, revelando um professor multifacetado, que não desenvolve sua prática pautada apenas em teorias e padrões técnicos, mas como sendo um sujeito imerso em vivências e conflitos em sua prática. Para Furlanetto, o professor é confrontado em seu espaço pedagógico com perguntas que o desafiam a construir respostas inesperadas. Dessa forma esse

espaço vai sendo explorado, desdobrado e ampliado em uma via de mão dupla entre o docente e o aluno.

A prática pedagógica perpassa por uma prática social, cujo objetivo é concretizar os processos educacionais, de modo que se considera prática social aquela que organiza, compreende e transforma as práticas sociais educativas, revelando significado e norte à ação educativa (FRANCO, 2016).

A conceituação de prática pedagógica proposta por Sacristán e Gómez (2000) se aproxima de Franco (2016), quando se referem à prática educativa como sendo algo além da “*expressão do ofício dos professores*”, assim, não é inerente somente aos professores. Sacristán e Gómez se debruçam na tese de que a prática deve refletir uma perspectiva na reconstrução social, ela merece ser vista como uma atividade crítica que pontue a prática social, pautada em preceitos e valores éticos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor/docente deve se caracterizar como um profissional que atue em sua prática de ensino de forma crítica e reflexiva, e assim, será um facilitador do desenvolvimento autônomo e emancipador dos sujeitos envolvidos.

Para o desenvolvimento da prática docente, mediante saberes pedagógicos, pressupõe-se a organização de um processo contínuo e sistemático, emanado por premissas sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais. Logo, para que isso ocorra, os docentes devem reconhecer que são sujeitos inacabados e em constante evolução e desenvolvimento, com a finalidade de estabelecer sua identidade profissional (BOLZAN, ISAIA, MACIEL, 2013).

É substancial ao docente que, ao ingressar no cenário da docência, compreenda as suas possibilidades e limites, ou seja, os docentes devem se envolver em situações específicas e formais de ensino que oportunizem reflexão em torno das ações pedagógicas em seu contexto didático (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013).

Veiga (2013) corrobora com a obra de Vasquez (1977), quando de forma semelhante aduz que a prática pedagógica é um exercício de duas vertentes: teórico-prática. Pontua assim, que a vertente teórica seria o ideal, momento em que idealiza as pretensões do que se quer fazer, imprimindo a subjetividade humana, já a vertente prá-

tica é a do concreto, material e objetivo, o que se é conquistado e realizado. Desse modo, não se pode desconsiderar nem uma nem outra, pois não há prática pedagógica se pensar isoladamente em teoria ou em prática.

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que perpassa pela dialética, teoria-prática, e que ambas se mostram indissociáveis. É compreendida como uma prática social norteada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto didático social (VEIGA, 2013). Assim sendo, a educação promovida pela prática pedagógica dispõe de autonomia em relação à sociedade, ela deve ser capaz de “*intervir positivamente e eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social*” (SAVIANE, 2009). Entende-se, portanto, que não seja possível compreender a educação desconsiderando os condicionantes sociais.

Reforçando o caráter social da prática pedagógica, por meio das Instituições de Ensino Superior (IES), na obra de Anastasiou e Alves (2012), elas destacam o caráter social da educação superior orientado pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC):

[...] um Projeto Político Pedagógico institucional que defina uma visão de homem e de profissional que se pretende possibilitar na educação superior a função social da universidade; a visão de ensinar e apreender, a visão da ciência, conhecimento e saber escolar; a organização curricular, [...], com a utilização de objetivos interdisciplinares, por meio de módulos, ações, eixos, problemas, projetos, entre outros (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p.75).

Existem diferentes concepções de prática pedagógica. Franco (2016) dialogando com Caldeira e Zaidan (2010), traz essas diferentes concepções de prática pedagógica sob a perspectiva teórico-epistemológica. Fala-se, então, da prática pedagógica nas concepções: positivista, interpretativa e histórico-crítica ou dialética.

Na perspectiva positivista, a prática pedagógica resulta da absorção de conhecimento proveniente de diferentes disciplinas, remetendo a um processo de ideia à ação, ou seja, a teoria levando à prática (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). Ademais, essa concepção diz ser o conhecimento válido, somente se houver um método exato e lógico, desse modo a razão pedagógica é notória nessa perspectiva,

em que o objeto é o foco, portanto, a objetividade é o seu princípio (FRANCO, 2016).

Já na concepção interpretativa a prática pedagógica resulta de uma realidade, sendo proveniente da própria interpretação do homem em relação aos objetos, situações e experiências vividas. Ele cria seu conhecimento a partir da própria realidade, sendo assim, a prática pedagógica nessa perspectiva resultado do princípio de uma realidade da própria prática concebida pela junção da teoria e vivência do agente (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

A terceira concepção é a histórico-crítica ou dialética, também, chamada por Franco (2016) de crítico-emancipatória. Nessa concepção a realidade é configurada por uma visão da totalidade concreta em sua própria estrutura, assim os fenômenos que surgem são percebidos e refletidos pelo ator em um processo histórico em cada momento da realidade vivida; de todo modo, sujeito e objeto permanecem em desenvolvimento contínuo e dialético diante das contradições da realidade, resultando em uma ação do homem por meio de sua prática (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

Na concepção crítico-emancipatória o objetivo da prática pedagógica é formar indivíduos para *práxis*, moldados a serem agentes críticos e reflexivos, transformadores da realidade sócio-histórica, em que o sujeito toma consciência de sua responsabilidade em nível político, social e emancipador (FRANCO, 2016).

Para esse estudo adotaremos a concepção crítico-emancipatória por entendermos que a prática pedagógica é ampla, complexa e de caráter social, uma vez que extrapola os limites da sala de aula e está presente no cotidiano do professor e dos alunos nela inseridos. Como referência de prática pedagógica, na crítica-emancipatória entendemos que ela se coaduna com os pressupostos das DCN para o curso de Enfermagem e alinha-se ao projeto pedagógico do curso da IES estudada.

Ademais, a sala de aula, nessa concepção é um cenário que cria nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores, adquiridos em outros espaços educativos que serão incorporados aos novos saberes, em um movimento de construção do conhecimento (FRANCO, 2016).

Isto posto, nesse estudo a sala de aula será considerada como um campo fértil de troca de conhecimento e crescimento mútuo, entre professores e alunos, entendendo que aquilo que é feito na sala de aula não deve ser feito para a mesma, mas para a vida (MORAIS, 2000).

A prática pedagógica crítica-emancipatória é desenvolvida mediante a triangulação pedagógica: aluno, professor e conhecimento, proposta por Houssaye (1995 *apud* Franco 2016, p. 544). Desse modo, o professor/docente deve estruturar seu processo educativo partindo do seu conhecimento, do conhecimento do aluno proveniente de outras fontes, a fim de ampliar o seu momento pedagógico com o aluno (FRANCO, 2016).

Cumpre, neste momento, explorar os conceitos de Pedagogia, prática docente e prática pedagógica, mediante o que foi descrito até o momento. A princípio é importante entender que as práticas pedagógicas são concepções de uma ciência maior, a Pedagogia, e elas desempenham uma relação direta com o ofício da prática docente. De outro modo, a Pedagogia e suas práticas é que fundamentam o exercício da prática docente (FRANCO, 2016).

A Pedagogia e suas práticas têm seu sentido na *práxis* e por isso são processos que organizam a vida e a existência, assim, incorporam outras culturas, subjetividades e processos envolvendo os sujeitos e as práticas. A Pedagogia acontece no espaço escolar, mas se movimenta antes, durante e depois dos processos educativos, assim ela mescla intencionalidades e amplos projetos para que se fundamentem os saberes de docente, por meio da prática docente regada por uma ação pedagógica. Quando conhece o sentido de sua aula, sabe qual tipo de aluno pretende formar, percebe as reais necessidades de cada aluno e consegue responder ao processo de ensino-aprendizagem, gerando uma produção/produto no cenário escolar e social (FRANCO, 2016).

Alguns autores, também, trazem conceitos e aspectos da prática docente em uma percepção mais ampla de seu sentido, conferindo a ela a concepção da Pedagogia e suas práticas pedagógicas, porém, percebe-se que identificam como prática docente.

Para Tardif (2012) a prática docente acontece em um espaço de aplicação e produção de saberes do fazer docente, imprimindo um professor sujeito a conhecimentos diversos. Logo, os docentes aplicam seus saberes específicos, relativo a seu ofício pedagógico e transformam seus espaços de ensino em um local específico de produção, emanando saberes de diferentes perspectivas teóricas, retratando o saber-fazer do ofício docente (TARDIF, 2012).

Já para Sonzogno (2004), o saber-fazer do ofício docente no Ensino Superior reflete um trabalho com peculiaridades advindas da formação individual e coletiva do docente. Ou seja, o próprio processo de aprendizagem, por meio de sua caminhada de formação, refletirá em seu ofício docente, levando em consideração que a questão não é fazer um trabalho perfeito, mas sim o melhor possível (SONZOGNO, 2004).

A formação de professores para a prática docente está centrada no estudo de princípios, nos quais o docente vai adquirindo com o tempo, assim suas competências, autonomia e identidade profissionais vão conferindo o seu formato. Nesse sentido, a prática docente é desenvolvida a partir da própria prática vivenciada pelo docente em seu cotidiano, a partir do confronto com os conhecimentos teóricos implementados (SOUZA, 2016).

A prática docente se constitui em um processo contínuo e inacabado e tem como elementos constitutivos uma série de aspectos que vão desde a formação, perpassando os conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética e os aspectos que envolvem características adquiridas ao longo do tempo e de acordo com o panorama social vivenciado pela sociedade (FONTANELE; CUNHA, 2014).

A construção do saber docente para aplicação na prática docente se relaciona com aspectos que envolvem temas como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho, as fases de transformação vividas, a continuidade e a ruptura que marcam a trajetória profissional, além da subjetividade e identidade de cada sujeito, assim, têm-se a construção da identidade docente (TARDIF; LESSARD, 2014).

Como já referido, a prática pedagógica é uma concepção da Pedagogia e se relaciona com a prática docente. Discursar sobre a prática docente se faz necessário, tendo em vista que, prática docente e prática pedagógica estão mutuamente relacionadas e, assim sendo, têm uma relação íntima com o fazer docente. A respeito do docente, sujeito desse estudo, é importante localizá-lo em relação aos aspectos particulares que determinam sua prática, a fim de alcançar uma ação pedagógica. Tais aspectos são: sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

O docente tem em sua prática uma concepção histórica socialmente organizada, que vai além do que se torna visível em sala de aula e não está reduzida a aplicações de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos. Sua prática é determinada por decisões frente a questões de ordem, tanto institucional quanto organizacional; em sua essência leva em conta preceitos de sua trajetória de formação e não omite as suas questões de natureza social, cultural, emocional e profissional (FRANCO; GILBERTO, 2010).

A prática docente, partindo da concepção pedagógica, parte de uma prática em que o docente tem consciência da responsabilidade com o aprendizado do outro. De outra maneira, o professor pode submeter uma prática docente sem pressupostos pedagógicos, que desconsidera a construção humana, e por outro lado, pode aplicar uma prática docente com pressupostos pedagógicos, aquela que tem uma intencionalidade proposta a se cumprir (FRANCO, 2015; 2016).

Franco (2016) ressalta que no encontro educativo acontece a prática pedagógica, quando há um movimento de reflexão contínuo e coletivo, ancorando seu sentido de *práxis* em uma ação consciente e participativa que emerge da multidimensionalidade do ato educativo.

Diante dos termos apresentados que parecem ser correlatos à prática pedagógica, tais como, prática educativa, prática de ensino e prática docente, esse estudo assume prática pedagógica como termo proposto. Esse conceito está ancorado no sentido epistemológico de *práxis*, entendendo que esse imprime um saber mais amplo e ex-

trapola a sala de aula, o que para o docente do ensino superior na área de saúde, em especial, o enfermeiro docente, torna-se imprescindível para sua prática docente. O estudo, também, se apoiou no referencial de Franco (2016), para desenvolver a proposta.

Refletir e compreender a atividade docente do enfermeiro no ensino superior é essencial para que se cumpra o processo educativo, e, para tal, faz-se necessário o desenvolvimento e domínio de competências em áreas específicas, bem como do conhecimento pedagógico (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

A prática pedagógica dos docentes, e para este estudo a prática do docente enfermeiro, vem sofrendo mudanças desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 7 de novembro de 2001, havendo a necessidade de os docentes repensarem as suas práticas, considerando a formação de profissionais de Enfermagem voltados a transformações sociais (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

A efetivação das DCNs consiste em uma completa mudança na atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) em seus cursos de graduação. Essa mudança é desafiadora, em vista disso, percebe-se, ainda, uma desarticulação dos PPCs com as orientações das DCNs (LOPES NETO et al., 2007; MOREIRA; DIAS, 2015).

Acrescentado a isso, é mister que a educação superior passe por mudanças nos padrões de formação, em vista do desafio de romper com modelos e direcionar a formação dos sujeitos fundamentada em teor social e em concordância com as DCNs (LOPES, NETO et al., 2007).

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SEU SENTIDO COMO PRÁXIS PARA A PRÁTICA DOCENTE

A prática pedagógica do docente acontece no cenário educativo, seja ele no espaço da sala de aula ou fora dos seus limites, e perpassa por um misto de ações articuladas, com a finalidade de estimular o crescimento intelectual dos alunos, envolvendo intenções objetivas de atuação na realidade vivenciada (AMORIM; NEVES; SILVA, 2012).

A prática pedagógica pode assumir um conceito flexível, portanto, não parte de uma definição, mas sim de como ela é concebida, alternando em conformidade aos princípios a que se baseia (VERDUM, 2013). A prática pedagógica, somada ao termo dialética, pressupõe a construção de um conhecimento mútuo entre docente e aluno, sob uma perspectiva crítica da realidade (VEIGA, 2013). Portanto, não se reduz às questões didáticas e metodológicas de ensinar e aprender, mas está imbricada como prática social, na tentativa de produzir conhecimento com base histórica e social, aliado a relação dialética teoria-prática (VERDUM, 2013; VEIGA, 2013).

A prática docente, para ser considerada adequada deve estar carregada por reflexão, significado e intencionalidade. Assim ela deve ir além de um conceito restrito à prática e ser síntese da expressão do ser, do pensar e do estar no mundo, de outro modo, ela transpõe a prática, pois esta é entendida apenas como uma ação não reflexiva e configura em um conceito mais amplo: a *práxis* (FRANCO, 2016; PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016). A *práxis* é proposta por Karl Max e ancora-se na prerrogativa da ação do homem em reconhecer sua própria história de dinâmicas, criações e contradições, assim sendo, é autocriada e reflexiva, o que dá sentido à ação-reflexão-ação (PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

A união dialética entre a prática e a teoria e a ação e a reflexão, dá sentido à prática pedagógica do docente como *práxis*, assim não podem ser pensadas de forma isolada e uma não reduz a outra. Para isso, o docente deve proceder à reflexão de sua própria prática e reagir frente ao conhecimento produzido no processo ensino-aprendizado (VEIGA, 2013; PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016).

A prática docente se concretiza no processo de ensinar e aprender, sendo sustentada por uma prática pedagógica em seu sentido como *práxis*. É possível afirmar, então, que a *práxis* enquanto movimento dialético de ação-reflexão e teoria-prática, é componente essencial do contexto profissional desempenhado pelo docente no espaço educativo (FRANCO, 2015; 2016; PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016).

A consciência aprofundada da *práxis* é essencial para exprimir o verdadeiro significado da prática pedagógica, enquanto manifestação da ação docente, esta, como uma forma específica de *práxis*, tem seu enfoque na prática social, norteadas por objetivos, finalidades e conhecimentos em uma esfera mais ampla da prática social (MASETTO, 2012).

Nesse contexto, é possível compreender que a prática pedagógica e prática docente, devem estar relacionadas no sentido de direcionar a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e social, que considere os movimentos dialéticos: teoria-prática e ação-reflexão, para concretização da *práxis* (FRANCO, 2015; 2016).

REVISITANDO A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

A revisão de literatura que embasa esse projeto buscou explorar conceitos relacionados à prática pedagógica no curso de graduação de Enfermagem. Para tanto, inicialmente, explorou-se os aspectos histórico e conceitual do ensino superior no Brasil, sua expansão e o ensino superior do curso de graduação de Enfermagem. Em seguida, contextualizou-se o docente universitário e o docente enfermeiro. Prosseguindo, descreveu-se a prática pedagógica em seu sentido de *práxis* para uma prática docente. Por conseguinte examinou-se a prática pedagógica e sua relação com o perfil do egresso proposto nas DCNs e no PPC e por fim, discursou-se sobre a instituição escolhida e as iniciativas de formação continuada dos docentes.

O ENSINO SUPERIOR E SUA EXPANSÃO NO BRASIL

A constituição do Ensino Superior no Brasil é marcada por uma série de acontecimentos históricos que representam os interesses do contexto vivenciado a seu tempo, aliado a isso é evidente que a evolução histórica das instituições de ensino superior vem crescendo junto ao interesse da população de fazer parte dela (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001; FLORES, 2017).

No cenário do Brasil-Colônia a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 foi um dos marcos da criação das primeiras escolas de ensino superior, motivada pela forte pressão exercida pela elite

portuguesa, diante a necessidade da formação superior dos portugueses que viviam em território brasileiro (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001).

Por conseguinte, a expansão da economia e da população em território nacional, culmina com o crescimento das escolas superiores no Brasil, no decorrer do século 18 e até meados do século 19 (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001). As escolas, nessa época, apresentavam características insuficientes e retratavam uma educação que atendia aos interesses de uma classe minoritária e elitizada (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001; FLORES, 2017).

Já no fim do século 19, inicia-se um processo de privatização do ensino superior no Brasil e, paralelamente, a criação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) de 1996, que concretiza a educação superior no Brasil e passa a ser orientada pelos princípios de expansão, diversificação do sistema, avaliação, supervisão, qualificação e modernização, com o propósito de melhoria da qualidade do ensino (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001; LOPES NETO et al., 2007; FLORES, 2017).

Simultaneamente à política de expansão das instituições superiores no Brasil, há um aumento dos ingressos a essas instituições, que parte do reflexo das oportunidades ofertadas pelas políticas de incentivo do Governo Federal, além de uma nova configuração dos processos de formação docente, sendo a década de 90, considerado a década de formação docente (FLORES, 2017; SOUZA, 2016).

O movimento de expansão das universidades no Brasil está em concordância com a expansão em nível mundial. Dados da Unesco (1998), informam que na segunda metade do século houve uma expansão espetacular, disparando o número de matrículas no ensino superior de 13 milhões em 1960, para 82 milhões em 1995. Surge, portanto, uma movimentação mundial para intervir, de forma a realizar adequações na educação superior em nível mundial. Essa movimentação tem culminância em 1998 na Conferência Mundial sobre a Educação Superior da Unesco, em que foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ações – 1998 (UNESCO, 1998; CASTANHO, 2000).

Na declaração há a iniciativa de internacionalização do ensino superior e valorização da pesquisa, ficando evidente a importância atribuída ao capital intelectual dos indivíduos, com o propósito de levar aos estudantes um nível de conhecimento com elementos essenciais, no sentido de proporcionar o desenvolvimento social, econômico e cultural de indivíduos, comunidades e nações. A intenção recai sobre a visão de que é necessária a construção de um futuro para as novas gerações, que estas estejam preparadas com novas habilidades, conhecimentos e ideais para atuarem em uma configuração de economia globalizada, carregada de exigências e transformações constantes no cenário mundial (UNESCO, 1998; CHAVES; CASTRO, 2016).

Mediante essa declaração o ensino superior deverá criar estratégias junto aos governos, uma forma para contribuir para a justiça e equidade social entre os países, uma vez que as universidades têm o compromisso e responsabilidade social para o desenvolvimento da sociedade por meio do conhecimento e da pesquisa (CHAVES; CASTRO, 2016).

Diante do marco histórico do ensino superior, cumpre, neste momento, conceituar o ensino superior, sendo esse uma entidade social com a finalidade de formar a elite intelectual e científica em benefício da sociedade na qual está inserida. Por ser considerada uma entidade social, o ensino superior possui características afins a ela, como ser duradoura e ser estável, ser instituída por normas e valores e acima de tudo representar um ideal que integra o sistema de uma sociedade que qualifica o profissional e promove o desenvolvimento político, econômico, social e cultural (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001).

O ensino superior universitário visa alcançar três objetivos, articulados entre si. O primeiro objetivo diz respeito à formação de profissionais de diferentes áreas de atuação, mediante o processo de ensino/aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades e competências; o segundo objetivo é a formação do ser cientista, por meio da disponibilização de conteúdo das diversas áreas e especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é o que se refere à

formação do cidadão e sua emancipação em um contexto histórico, social e pessoal (SEVERINO, 2016).

Os objetivos propostos pelo ensino superior universitário se articulam, vez que a formação do cidadão e sua emancipação estão pautadas nas diferentes áreas de conhecimento teórico-prático/científico, o que orienta a inserção do aluno na sociedade, de forma a despertá-lo a uma consciência social e humanista. Dessa forma no cenário da Universidade, por meio da mediação de processos pedagógicos, é expressa em sua destinação final a contribuição para o aprimoramento da vida humana e da sociedade na qual está inserida (SEVERINO, 2016).

Por fim, para que o ensino superior eficaz consiga cumprir seus objetivos propostos depende de diversos fatores, no entanto, pode ser agrupado em três categorias, a saber: relacionadas aos alunos, aos professores e à organização/instituição do curso. Essas categorias permanecem em constante articulação no cenário educativo, não podendo nenhuma ser reduzida ou sobreposta a outra, portanto, alunos, professores e instituição devem estar, intimamente, relacionados para o sucesso do ensino superior (GIL, 2006).

O ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

O ensino superior em Enfermagem é marcado por uma série histórica de conquistas, mas também de desafios ao longo de sua trajetória, principalmente, no que tange ao perfil dos egressos e sua relação com a conjuntura política, econômica e social do país (SILVA et al., 2010; TEIXEIRA; VALE 2010).

O percurso do ensino superior em Enfermagem no Brasil inicia suas evidências em 1890, quando há a primeira tentativa de instituir o sistema de ensino da Enfermagem mediante a criação da Escola Profissional de Enfermeiros no Rio de Janeiro, com forte influência francesa em seu currículo. Mais tarde, no ano de 1901 com a criação do Hospital Evangélico, sob o modelo inglês, e em 1916, em consequência das repercussões da Primeira Guerra Mundial, surge a Escola de Prática de Enfermeira da Cruz Vermelha (SILVA et al., 2010; PAVA; NEVES, 2011).

Ao longo desse período de 1980 a 1916, as escolas foram substituídas de acordo com a demanda emergencial de cada momento histórico, sem, contudo, atender aos preceitos de uma Enfermagem Moderna, estabelecida em Londres por Florence, Nightingale (SILVA et al., 2010; PAVA; NEVES, 2011).

Com o advento da crise econômica por volta de 1920, a Saúde Pública no Brasil, passa por profundos problemas que culmina com a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública. Desse modo, a institucionalização da Enfermagem como ensino dá origem à primeira escola dirigida por enfermeiras norte-americanas, com base no modelo americano (CESTARI, 2003). A proposta do modelo americano era alicerçada na concepção nighthaleana, que mais tarde, em 1979, influenciou Wanda Aguiar Horta a divulgar seu trabalho sobre a Teoria das Necessidades Humanas Básicas, o que influencia, marcantemente, o ensino de graduação (SILVA et al., 2010; CESTARI, 2003).

Em 1988, a promulgação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a lei orgânica representam uma grande influência nos cursos de graduação da área da saúde, em especial na Enfermagem. Neste momento, passa a existir diversos movimentos de docentes que por meio de Seminários Nacionais e Regionais, propõem ao currículo de Enfermagem novas mudanças e estabelecem quatro eixos temáticos: Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Administração de Enfermagem, além da carga horária mínima para o curso (SILVA, 2010; NEVES, 2011).

No entanto, essa nova configuração dos currículos dos cursos de Enfermagem gerou insatisfação, em virtude da falta de disciplinas de cunho educativo, o que daria maior robustez aos cursos de graduação em Enfermagem. Diante disso, iniciou uma ampla discussão por meio de Seminários Nacionais de Diretrizes para Educação em Enfermagem (SENADEn), frente a solicitações de um novo currículo para o curso de Enfermagem (SILVA et al., 2012).

Em 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem (DCNENF), foram promulgadas, e com elas desenhava-se uma for-

mação contemporânea para a o profissional de Enfermagem, com perfil “*generalista, humanista, crítico e reflexivo*” (BRASIL, 2001). A atuação do enfermeiro passa a ser vista, tanto em seu sentido prático e teórico-científico, para atuar no processo saúde-doença, quanto na capacidade de atuar de forma a identificar dimensões bio-psico-sociais, com compromisso social e de cidadania, e, soma-se a isso, a licenciatura em Enfermagem para atuação na educação básica e profissional (SILVA *et al.*, 2012; BRASIL, 2001).

Por meio da determinação das diretrizes do curso de graduação em Enfermagem, o egresso passa a incorporar em sua formação competências gerais e específicas, além de uma mudança na posição do aluno de ser um mero receptor de conhecimento para ser sujeito em seu processo de ensino. As práticas de ensino agora se articulavam por meio da associação teoria-prática em diferentes cenários de ensino que enfatizam a tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão (SILVA *et al.*, 2010; PAVA; NEVES, 2011; SILVA *et al.*, 2012).

Nesse cenário da nova configuração de formação profissional do enfermeiro, à luz das DCNs, os cursos são reorientados aos novos saberes do conhecimento sobre o fazer e o saber para a formação do Enfermeiro. Essa nova fundamentação dos cursos de graduação de Enfermagem passa a formar profissionais críticos e reflexivos e autônomos em suas decisões, sendo capazes de conceber a proposta de Jaques Delors (1999): “*aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*” (SILVA *et al.*, 2010).

O DOCENTE ENFERMEIRO

O docente do ensino superior tem sua atividade em destaque a partir do final do século XX, quando iniciou-se um processo de autocrítica por parte dos diferentes integrantes das universidades (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

A atividade docente no ensino universitário tem características complexas e exige do docente capacidade intelectual que envolve os saberes de sua experiência no campo específico e pedagógico, mas que também devem apoiar em outras fontes de saberes usando sua criatividade para emergir uma prática refletida e que tenha um caráter social (TREVISAN; VASCONCELOS, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Para além de uma atividade docente que envolve saberes específicos e pedagógicos, atividade docente é uma prática social, constituída historicamente, em que os sujeitos envolvidos são transformados pelos saberes e, igualmente, os saberes são transformados pelos sujeitos (FRANCO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

A prática docente do enfermeiro no atual cenário político-social, previsto pelas DCNENF, exige dos docentes a formação de enfermeiro com competências diversas e habilidades, assim os docentes devem ter o domínio de questões de cunho específico de sua área, bem como capacidades pedagógicas para desenvolvê-las (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007). Desse modo, as competências desempenhadas pelos docentes enfermeiros, devem influenciar diretamente a formação dos egressos.

As competências desenvolvidas pelos enfermeiros docentes devem possibilitar a formação crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos, para que atuem de forma autônoma em sua profissão (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007). Dentre as competências específicas do ser docente do ensino superior, o domínio da área pedagógica é indispensável. Para tanto, ao docente enfermeiro essa competência se mostra essencial para que ele planeje, organize e implemente o processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Isto posto, o ofício do docente universitário e, sobretudo do enfermeiro docente, parte de três competências para o seu fazer: ser competente em uma área de conhecimento, ou seja dominar os saberes básicos específicos da Enfermagem; possuir domínio da área pedagógica, para que conceba o processo ensino-aprendizagem, integrando os desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e habilidades e exercer a dimensão política na prática da docência universitária, para que incite a discussão política e ética no cenário educativo, envolvendo os alunos na concepção de formação cidadã (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Embora haja mudanças nas práticas pedagógica dos docentes enfermeiros a partir da promulgação das DCN, percebe-se, ainda, uma prevalência de competências técnico-científicas para desem-

penhar o ensino superior. Dessa maneira, observa-se uma preocupação com o ensino mediante a prática do cuidado, em prejuízo às competências didático-pedagógicas (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007; GUARESCHI; KURCGANT, 2014). Tal fato, pode ser constatado ao observar que os bacharéis exercem a docência nas universidades, sem qualquer formação pedagógica, sendo estes selecionados pelos processos seletivos das universidades com maior ponderação sobre o critério de comprovação técnico-científica, ou seja um pensamento reduzido a: sabe fazer, logo sabe ensinar (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Assim, é de fundamental importância, uma reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro, tendo em vista as características complexas da prática profissional incorporadas à prática educativa (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007). Ademais, faz-se necessário, atender às exigências em torno do perfil de formação dos egressos do curso superior de Enfermagem, previstas nas DCNENF que requerem um profissional generalista, humanístico, crítico-reflexivo e que se preocupe com a construção de sua cidadania, centrado nas questões sociais.

Diante dessas exigências fica evidente que a formação docente deve garantir: um educador humanista, uma vez que a Enfermagem tem o ser humano como sua essência; um educador com sua prática voltada a desenvolver o pensamento do egresso na dimensão crítica-reflexiva, ou seja, uma ação docente ampliada no sentido de *práxis*; e um educador com responsabilidade social, que assegure, por meio de sua *prática/práxis*, o compromisso social dos alunos (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

É irrefutável, diante do exposto, que formar enfermeiros com as características previstas nas DCNENF, generalistas, críticos e reflexivos, será inviável, sem que os docentes enfermeiros recebam adequada formação pedagógica (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Neste sentido, a formação do docente enfermeiro deve ter como propósito os seguintes essenciais: aspectos pedagógicos, refle-

xões acerca de sua prática reflexiva a partir de sua própria prática cotidiana, em um movimento de ação-reflexão-ação, a aplicação de seus saberes específicos da base da Enfermagem e a exposição clara de suas intenções acerca de seu fazer no cenário educativo (GUA-RESCHI; KURCGANT, 2014; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Neste contexto, para alcance da formação docente provida desses essenciais é fundamental estabelecer programas de capacitação para docência, por meio da educação continuada/permanente voltadas para a docência que considerem a reflexão sobre a prática docente e a influência desse processo de formação sobre o perfil do egresso de Enfermagem (BACKES *et al.*, 2013; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007). Assim, a universidade como o *locus* de formação, será palco de uma formação de um profissional humanista, crítico, reflexivo e com responsabilidade social (GUA-RESCHI; KURCGANT, 2014; LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM O PERFIL DO EGRESSO PROPOSTO NAS DCN E NO PPC

A promulgação da Constituição de 1988 representa um grande marco histórico para a saúde no cenário brasileiro. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS), outorgado em 1988, contemplado na nova Constituição, delinea em sua premissa o novo modo de conceber e produzir saúde, tendo em vista que a saúde passa a ser entendida como “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Diante disso, a institucionalização das Leis Orgânicas da saúde n. 8.080/90, sinaliza as mudanças na maneira de atuar no campo da saúde, o que intervém na formação dos profissionais de saúde. Assim cabe ao Ministério da Educação (MEC) a incumbência de regular o novo perfil exigido de formação de profissionais da saúde em todo o país (MOREIRA; DIAS, 2015).

Essa nova configuração determina a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) em 1996, sob a Lei nº 9.394 de 1996, passa a ser responsabilidade da União a certificação mediante processo avaliativo em todo território nacional, definindo

as prioridades, a fim de garantir a melhoria e qualidade do ensino (LOPES NETO et al., 2007).

Seguindo a apresentação desse novo cenário da saúde no Brasil, mais tarde no ano de 2001 a LDB, no que se refere à saúde, concretizou o Parecer 1133 do CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Conselho Nacional de Saúde). Esse veio reforçar a necessidade da vinculação entre Educação Superior e Saúde com o objetivo de formação geral e dos egressos, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Mais tarde no mesmo ano, definiu-se a Resolução CNE/CES n. 3 de 7/11/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCNENF) (LOPES NETO *et al.*, 2007; RODRIGUES *et al.*, 2007).

As DCN do curso de Enfermagem trazem a ruptura do denominado currículo mínimo, que por sua vez, desconsiderava as diversidades brasileiras como: a complexidade natural e social, heterogeneidade e desigualdades de diversas naturezas, e propõe um currículo com maior liberdade para os cursos, permitindo uma organização curricular direcionada para a realidade de cada instituição (RODRIGUES *et al.*, 2007; LOPES NETO et al., 2007).

As DCNs promulgadas para os cursos de graduação de Enfermagem passaram, então, a incorporar a educação como um ato político e social deduzindo a formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades como cidadãos, preocupados com sua formação social e profissional, em benefício de uma sociedade mais justa, solidária, digna e com igualdade (LOPES NETO et al., 2007). Neste aspecto pode-se entender que as DCN de 2001, orientam a formação de um egresso como se segue:

Enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. [...] Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (BRASIL, 2001, p. 37)

As DCN dos cursos de saúde, especialmente as do curso de Enfermagem, traçam os mais importantes determinantes para o perfil do profissional que se deseja formar. Em resposta ao atual panorama do contexto de saúde, as DCN requerem um egresso que reflita como uma das principais características um perfil que permeia a humanização e a ética, revelando sua capacidade de pensar socialmente (NINO, 2010).

Dessa maneira, ao docente do curso de Enfermagem é exigido uma formação pedagógica que implica em contextualizá-lo a compreender as exigências dos novos cenários da saúde para o seu ofício como docente (NINO, 2010; FERNANDES *et al.*, 2013).

Para além dos princípios do SUS incorporados às DCNs, pensando na reconstrução do novo modo da formação sob o corrente modelo de saúde, as DCNs, também se desenham em uma concepção do desenvolvimento de competências centradas não na doença e sim na saúde, distanciando do antigo modelo biomédico, instituído, até então (MOREIRA; DIAS, 2015).

Outro aspecto que chama atenção nas DCNs é a descrição de um modelo de formação universitária, com alicerce no tripé: ensino, pesquisa e extensão. A estrutura das IES para os cursos de graduação de Enfermagem devem assegurar uma combinação entre essas três vertentes do tripé, para alcance de um egresso crítico, reflexivo e criativo, para a concretização de um perfil almejado dos futuros profissionais, mantendo-se em evolução com os padrões históricos do processo de saúde-doença (RODRIGUES *et al.*, 2007; BRASIL, 2001).

Não obstante, as ações e práticas pedagógicas promovidas pelos docentes nas IES, à luz do novo modelo de formação dos alunos universitários, devem fundamentar-se atendendo e estimulando os alunos à articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, propondo um ensino que se baseie na resolução de problemas por meio do embasamento científico - pesquisa, estimulando articulação e participação dos alunos em processos educacionais fora dos muros da Universidade - extensão, o que contribui com a sociedade e garantindo uma formação teórica e prática - ensino, tendo em vista os processos

de saúde e doença em que o aluno é considerado o sujeito de seu processo de aprendizagem (MOREIRA; DIAS, 2015; NINO, 2010).

O curso de graduação em Enfermagem, também é orientado pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o qual serve como referencial para os docentes das IES sobre o processo de ensino-aprendizagem, apontando para práticas pedagógicas que reflitam a construção de competências e habilidades nas dimensões do cuidado integral do sujeito, atendendo a perspectiva curativa e preventiva, individual e coletiva da sociedade (RODRIGUES *et al.*, 2007; ANASTASIOU; ALVES, 2012). Neste sentido os cursos de graduação de Enfermagem têm a liberdade de desenhar uma prática pedagógica que vão alimentar a formação de profissionais com um perfil que atenda as expectativas de acordo com sua realidade e contexto, mas tendo como base as DCN.

Os PPC dos cursos de graduação de Enfermagem devem permear os princípios e fundamentos descritos nas DCNs, com a finalidade de formação com qualidade dos egressos com a promessa futura de agir de forma coletiva e individual nos diferentes grupos, prevendo ações integrais à sociedade que, sabidamente, apresenta características complexa e desigual em seu contexto de atuação. Diante desse fato, e fundamentado nas DCNs, os PPCs têm o compromisso socio-político com as necessidades e interesses da sociedade que atuará, sendo ele histórico e socialmente concebido (LOPES NETO *et al.*, 2008).

A promulgação das DCNs foi um importante avanço nas Universidades de Saúde, porém surgem dificuldades na concretude dessas transformações refletidas nos PPCs. A formação de profissionais com competências de análise crítica e reflexiva e que tenham comprometimento ético, de promoção à saúde e prevenção de doenças, torna-se difícil com ações de educação tradicionais que não ampliam a visão do aluno para o pensar crítico e reflexivo (RODRIGUES *et al.*, 2007; FERNANDES *et al.*, 2013).

Neste aspecto, Gemignani (2012) corrobora com o autor citado, pois acredita que a Universidade pode contribuir de forma impactante na transição das novas tendências metodológicas, pois

pode promover ações pedagógicas que propiciem a construção de formas de agir e trabalhar o conhecimento que atendem a uma compreensão complexa da vida humana, por meio de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente.

Aliado a esse aspecto as DCNs do curso de Enfermagem em seu contexto mais amplo se ancoram nos quatro pilares da Educação, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*, uma vez que elas propõem a formação de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, portanto um sujeito holístico em conformidade aos quatro pilares (LOPES NETO *et al.*, 2008; FERNANDES *et al.*, 2005).

Desse modo a prática pedagógica, orientada pelo PPC elaborado mediante as orientações das DCN deve se preocupar com o desenvolvimento de suas ações no cenário educativo com a intenção de desenvolver os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, que indica o interesse ao conhecimento, a descoberta dos saberes e da realidade; aprender a fazer que oferece a oportunidade de desenvolver as competências; aprender a conviver que traz o desafio da convivência e apresenta o respeito ao próximo aprender a ser que integra os outros três pilares, ele explicita o papel do cidadão e tem como objetivo formar a sua capacidade de inteligência, sensibilidade, sentido ético e físico, além da responsabilidade pessoal, espiritual, e produção do pensar autônomo, crítico permeando o rigor científico (FERNANDES *et al.*, 2005).

Por fim, a prática pedagógica dos docentes nas IES, sobretudo os dos cursos de Enfermagem, enfrentam o desafio de diminuir o hiato existente entre os PPC e as DCN, o que de outro modo significa compreender o real processo de formação, mediante uma atuação docente que planeje e implemente sua prática pedagógica na intenção de formar egressos despertados a se preocuparem com o desenvolvimento de sua cidadania e a construção de competências gerais e específicas na perspectiva social à luz dos princípios do SUS (LOPES NETO *et al.*, 2008; FERNANDES *et al.*, 2013).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo apoiou-se em uma metodologia apropriada para análise do objeto em questão, optando-se por um tipo de abordagem, técnica e análise de dados com maior alcance aos objetivos propostos. Assim tem-se:

TIPO DE ESTUDO

Na caminhada metodológica, optou-se em realizar um estudo qualitativo por ser um método que trabalha com uma realidade que não pode ser quantificada, mas que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, sendo esses fenômenos entendidos como parte da realidade social, em que os seres humanos interpretam suas ações dentro de uma realidade vivenciada (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009).

Quanto à finalidade o estudo tem caráter descritivo, esse método tem como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno e tem seu uso, significativo, nas técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 2010).

LOCAL DE ESTUDO

O estudo foi realizado junto ao curso de Enfermagem pertencente a uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Manaus – AM. O curso de Enfermagem foi escolhido pelo fato de ser parte de uma universidade e, portanto, contemplar o tripé ensino, pesquisa e extensão, possibilitando uma visão mais integral da formação acadêmica e consequentemente da prática pedagógica.

A IES selecionada conta com 96 cursos de graduação, 39 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, credenciados pela CAPES, e mais de 30 cursos de pós-graduação *lato sensu*. Os cursos estão distribuídos em dezoito unidades acadêmicas na capital e cinco unidades acadêmicas em cidades do interior do Amazonas, reunindo mais de vinte mil alunos de graduação. A IES possui dois cursos de Enfer-

magem, um em Manaus e o outro no município de Coari. Os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* possuem mais de dois mil estudantes (UFAM, 2017). No que se refere à extensão, são mais de 600 projetos que beneficiam diretamente a população e 17 grandes programas extensionistas (UFAM, 2018).

Com mais de um século de fundação, a IES tem ampliado sua oferta de cursos e de vagas passando por transformações tanto em nível administrativo quanto pedagógico.

A instituição conta, também, com programas e atividades de mobilidade acadêmica nacional e internacional e programa de línguas estrangeiras. Assim, entende-se ser essa universidade uma referência, para a região, para o país e para países com os quais mantém intercâmbio cultural e cooperação técnica.

A IES tem como missão: *“Cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia”* (UFAM, 2018). Sua atuação contribui para o efetivo desenvolvimento intelectual, social, cultural e econômico da região norte, sem desconsiderar as características peculiares da região norte, no que diz respeito à população indígena e ribeirinha e suas condições de localização geográfica nos cenários em que habitam.

A estrutura administrativa da Ufam é constituída pelo órgão superior máximo, a Reitoria, seguida pelas Pró-reitorias, dentre elas a Pró-reitoria de Graduação que agrega todos os cursos oferecidos nesse nível, e pelos Órgãos Suplementares, cada um desses segmentos possui setores responsáveis por compor administrativamente a universidade dando-lhe organicidade (UFAM, 2018).

Sobre o curso de Enfermagem estudado: propostas de formação acadêmica e iniciativas de capacitação pedagógica dos docentes

O curso de Enfermagem estudado foi criado em 1949, no âmbito da Fundação Serviço Especial de Saúde Pública – FSESP e recebeu autorização para o funcionamento no ano de 1951, concedida pelo Ministério da Educação e Saúde, por meio da Portaria nº

1.051/51. O curso permaneceu no âmbito da FSESP por quarenta e oito anos. Somente no ano de 1997, por um ato normativo da Lei nº 9.484; ocorreu a transferência do mesmo para a Universidade Federal do Amazonas (LOPES NETO, 2010).

A descrição do curso está contida em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), disponibilizado sob a forma digital no próprio *site* da instituição, podendo ser acessado de forma gratuita e livre. Nele estão contidas informações gerais e específicas sobre o curso, norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem regidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000). Entretanto considerando que se trata do *locus* da pesquisa algumas informações serão apresentadas aqui sobre o mesmo.

O curso está instalado em um estabelecimento predial de dois andares e obedece ao plano de expansão física definido no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. O prédio localiza-se em um bairro tradicional da cidade de Manaus – AM e conta com um amplo estacionamento e uma área verde composta por várias árvores frutíferas e plantas ornamentais.

A estrutura física do curso conta com salas amplas que abriga os setores administrativos e espaços pedagógicos, todos devidamente mobiliados de acordo com as atividades ali realizadas, climatizados, conforme se descreve a seguir: secretaria da unidade acadêmica e de curso, secretaria da coordenação administrativa, sala das coordenações e direção, secretaria administrativa, sala de reuniões, sala do Comitê de Ética em Pesquisa, sala da telessaúde e biblioteca. Salas dos professores em número de três, cada uma com capacidade para treze professores. Para os Grupos de Pesquisa existem três salas que atendem as demandas do momento com funcionamento para dois a três grupos em cada uma.

O curso possui dez salas de aula, duas com capacidade para 60 alunos e oito com capacidade para quarenta alunos cada uma. Duas salas de apoio destinada a descanso para os discentes e docentes e TAEs. A estrutura conta ainda com outras salas destinadas à reunião, ao Centro Acadêmico (CACEN), apoio aos terceirizados, almoxarifado, arquivo, sala da secretaria dos mestrados, um refeitório para os discentes e um para os docentes, um miniauditório com capacidade

para oitenta pessoas, um auditório com capacidade para 200 pessoas, dois laboratórios de habilidades de Enfermagem e um laboratório de informática, um salão social, uma quadra poliesportiva, dezesseis banheiros masculinos e dezesseis femininos, duas garagens, refeitório para os terceirizados, guarita, dois banheiros adaptados para cadeirantes, e sala para depósito de material de limpeza (DML).

Em relação à estrutura administrativa do curso de Enfermagem da IES, esta seguiu o modelo de Departamento Acadêmico até o dia 4 de setembro de 2014, quando foi implantada a nova estrutura administrativa caracterizada pela formação de Conselho Diretor, Diretoria, Coordenação Acadêmica, Coordenação de Curso de Graduação e do mestrado, Coordenação Administrativa, Colegiado de Curso de graduação e de Programa de Pós-graduação.

O Colegiado de Curso tem suas atribuições regidas sob a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), possui em sua organização docentes efetivos do curso.

O curso conta ainda, em sua estrutura administrativa, com a Comissão Setorial de Avaliação e com o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Esse último funciona atendendo à Resolução nº 062, de 30 de setembro de 2011, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufam. O NDE planeja e realiza a cada final de semestre uma Oficina Pedagógica quando se avalia as atividades realizadas no semestre que está sendo finalizado, planeja o próximo semestre, aborda um tema relacionado à prática pedagógica ou docente e promove a socialização de todos os servidores.

As competências e habilidades previstas pelo PPC aos futuros enfermeiros são: atuação com cuidado de Enfermagem na atenção à saúde humana, participação na gestão e gerência do cuidado de Enfermagem e saúde, promover educação em saúde, participar do desenvolvimento profissional em Enfermagem e estar inserido em estudos de investigação e pesquisa em Enfermagem e saúde (UFAM, 2018).

O PPC descreve a matriz curricular e seus componentes e estão distribuídas como: práticas educativas integradas (educação das relações étnicos-raciais, educação em direitos humanos, educa-

ção ambiental, e disciplina de libras), disciplinas do núcleo comum, obrigatório, núcleo específico e complementar (optativo).

O perfil do egresso do curso de Enfermagem está de acordo com os princípios das DCNs do curso de Enfermagem; assim os egressos devem ser capacitados e qualificados para o exercício profissional de Enfermagem com formação generalista, humanista, crítica, reflexiva e política, com base no rigor científico e intelectual, mediante os princípios éticos/bioéticos, a ser considerado o perfil epidemiológico e sociodemográfico nacional com ênfase na região amazônica.

O egresso de acordo como o PPC deve ainda ser:

Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas / situações de saúde-doença, atuando em diferentes níveis de atenção à saúde e do cuidado de Enfermagem; exercer ações de promoção da saúde, prevenção de riscos, diagnóstico precoce, tratamentos específicos, projeto terapêutico singular, limitação de danos e agravos, manutenção da saúde e reintegração a sociedade, no âmbito individual e coletivo, com senso de responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, autonomia e protagonismo do usuário (UFAM, 2018, p. 12).

O curso oferece a formação em Bacharelado em Enfermagem em regime presencial; tem sua estrutura matricial organizada por semestres, perfazendo um total dez semestres, totalizando cinco anos de curso e tem o horário de funcionamento no período diurno, matutino e vespertino.

A entrada dos ingressantes ocorre por processo seletivo com frequência de uma vez ao ano. O processo de seleção se dá por meio do Enem, 50% das vagas e do Processo Seletivo Contínuo 50%, dentro de um total de cinquenta e seis vagas por ano; e, por processo seletivo extra macro quando da existência de vagas. A comunidade estudantil é em média de trezentos e cinquenta alunos durante o ano.

A formação do curso de Enfermagem tem o propósito de uma formação técnico-científica sólida do enfermeiro com propósito de atender as novas exigências do mercado de trabalho, contemplando a formação baseada em competências que atendam à política nacional de saúde do Brasil estabelecidas pelo SUS.

O corpo docente é formado por trinta e quatro professores enfermeiros do quadro efetivo e quatro professores enfermeiros substitutos. No momento o curso ressen-te-se de duas ausências, estando uma vaga em aberto a espera de concurso para preenchimento e um afastamento para acompanhar cônjuge. A titulação dos professores está assim distribuída: um especialista em fase de conclusão de mestrado, seis mestres, estando um em fase de conclusão de doutorado e vinte e seis doutores. Além destes docentes o curso conta com professores de outras unidades acadêmicas das ciências biológicas e sociais, e com professores substitutos para atender aos afastamentos de docentes efetivos. O curso conta também, com dez técnico-administrativos em educação (TAE) em sua estrutura de recursos humanos (UFAM, 2018).

No que se refere à capacitação docente nos últimos cinco anos, onze professores realizaram curso de especialização, nove sobre metodologias ativas de ensino aprendizagem, um sobre estomoterapia e um sobre práticas alternativas e complementares. Em relação aos técnicos administrativos, um concluiu o mestrado e cinco realizaram cursos de pequena duração sobre rotinas administrativas, cerimonial e relações interpessoais.

Os docentes do curso de Enfermagem da IES selecionada atuam, além do curso de graduação, nos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Os cursos *lato sensu* na modalidade de especialização oferecidos são: Enfermagem em Terapia Intensiva: adulto e neonatal, Obstetrícia, Urgência e Emergência Cardiovascular, Oncologia, Gerência em Unidade Básica de Saúde e Saúde Pública com enfoque em Saúde Indígena. Na residência o curso oferecido é na área de Saúde da Mulher. No *stricto sensu* tem-se o Mestrado Acadêmico com área de concentração em Enfermagem no Contexto da Sociedade Amazônica. Os docentes do curso de Enfermagem participam de projetos de extensão e projetos de iniciação científica com os alunos de graduação e pós-graduação e colaboradores externos.

Os órgãos gestores da Ufam promovem ações e projetos, que no âmbito institucional são operacionalizados por decisões, expressas em portarias e resoluções, no sentido de viabilizar as ações para

melhoria da qualidade de ensino. Duas dessas medidas merecem destaque nesta pesquisa. Trata-se da Resolução n. 011/2012, que institui o programa de formação continuada dos docentes e o Plano de desenvolvimento institucional, sendo o último com data para os anos de 2016 a 2025 (UFAM, 2018).

Em relação à Resolução n. 011/2012, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROEG, no poder de suas atribuições constituiu a Comissão do Projeto de Formação Continuada dos docentes e instituiu por meio da Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEG/CONSEPE a dita Resolução, esta aprova o Programa Institucional de Formação Docente – Formação Continuada dos professores da Educação Superior pertencentes à universidade (UFAM, 2018).

O Programa de Formação Continuada dos docentes atribui à universidade a responsabilidade pela capacitação dos docentes, com ênfase na preparação pedagógica, sobretudo dos novos docentes dos cursos de licenciatura e bacharelado, com o propósito de aperfeiçoar o Ensino Superior. Tal iniciativa criará as possibilidades para atender os desafios da universidade frente a inclusão de estudantes de diversas origens socioeconômicas, da aprendizagem significativa e integrar a sociedade do conhecimento do século XXI (UFAM/RES. 011/2012).

A justificativa para a implantação do programa tem seu foco na preparação pedagógica e faz parte do rol de iniciativas para atender às exigências da atual proposta das Diretrizes Educacionais que visam garantir um ensino superior com base nos princípios de equidade e formação contínua (UFAM/RES. 011/2012).

No que tange ao PDI este tem uma construção prospectiva, compreendendo a versão vigente no período de 2016 a 2025, este documento trata de elementos como a identificação da filosofia de trabalho da Ufam, a missão a que se propõe, a visão, as diretrizes institucionais que vão orientar as ações acadêmicas e administrativas, a descrição da estrutura organizacional, além das atividades acadêmicas que desenvolve e que pretende desenvolver.

O PDI tem uma abrangência em toda a universidade e para todos os cursos, Nele está toda a proposta contendo os planos estra-

tégicos que orientam a atuação institucional, a fim de contemplar os eixos temáticos recomendados pelo MEC (UFAM, 2018).

No que se refere ao curso de Enfermagem várias metas foram traçadas em seu Planejamento Estratégico 2012 a 2019, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores inseridos no PDI desse período.

Dos objetivos propostos para efetivar as metas de formação dos docentes e dos técnico-administrativos educacionais do curso de Enfermagem, foram alcançadas em 100% de acordo com o relatório de gestão da IES estudada, Esses são: a) promover a política de capacitação dos servidores. Esse tinha como meta implementar o plano trienal de capacitação dos docentes e TAES, por meio do afastamento dos servidores e, b) desenvolver políticas de gestão de pessoas voltadas à capacitação permanente, ao trabalho em equipe, e a motivação no trabalho, este tinha como meta garantir a inserção dos docentes e TAES nos programas de pós-graduação, aperfeiçoamento e atualização, por meio da inserção dos TAES no Plano Anual de Capacitação e pelo menos um docente em curso de pós-graduação (UFAM, 2018).

As áreas contempladas em que o enfermeiro pode exercer suas atividades são: a área hospitalar, área de saúde coletiva, escolas de ensino médio e ensino superior, instituições de pesquisa, clínicas particulares de saúde, indústrias, cooperativas de assistência à saúde, prestação de assessoria, consultoria e auditoria, atuação em Organizações Não Governamentais – ONG, além das secretarias de Saúde dos estados e dos municípios.

SUJEITOS DO ESTUDO

Os trinta e dois docentes enfermeiros foram convidados a participar da pesquisa através de uma linha de transmissão por um aplicativo do telefone móvel e por mensagem eletrônica (e-mail). A pesquisa teve adesão de dezessete docentes, sendo que todos estiveram presentes nas duas etapas da coleta de dados, entrevista e grupo focal.

Os critérios de inclusão para participar do estudo foram ser docente enfermeiro na instituição e estar ministrando disciplinas no

curso de Enfermagem. Os critérios de exclusão foram estar ausentes da instituição durante o período de coleta dos dados em decorrência de férias ou licença e não ter disponibilidade para participar de todas as etapas da coleta dos dados.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Como técnica de levantamento de dados realizou-se entrevista e grupo focal. A entrevista foi realizada por meio de um questionário para traçar o perfil técnico pedagógico dos docentes. Para o grupo focal foi utilizado um roteiro semiestruturado. A coleta dos dados foi realizada em duas etapas, iniciadas após a apresentação dos objetivos da pesquisa, concordância em participar do estudo e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O primeiro momento da coleta destinou-se à aplicação aos docentes de questionário respondido individualmente. O questionário possuía perguntas abertas e fechadas e sua aplicação teve a duração em média de 30 minutos. Após a finalização do questionário a pesquisadora iniciou o GF, utilizando para direcionar o grupo focal um roteiro de debate, com temas norteadores que foram disparados aos docentes, que puderam se manifestar espontaneamente.

As perguntas elaboradas no questionário permitiram descrever o perfil técnico-pedagógico dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem da instituição estudada. O questionário é definido por Gil (2010) como um grupo de questões que serão respondidas pelos pesquisados, essas questões devem ser claras e objetivas e com o propósito de responder ao problema ou objetivo proposto.

Já o grupo focal propiciou o diálogo e debate dos temas norteados pela pesquisadora entre os participantes da pesquisa, o que garantiu, por meio das falas dos docentes, alcançar os seguintes objetivos: examinar a prática pedagógica dos docentes da de Enfermagem, relacionar os fatores facilitadores e limitantes dessa prática e descrever o que pode contribuir para uma prática pedagógica crítico-emancipatória.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que visa obter informações acerca de um tema proposto por meio do diálogo e do deba-

te dos sujeitos da pesquisa, no âmbito de um grupo (CRUZ NETO et al., 2001). O grupo focal vai além de uma estratégia de pesquisa, também possibilitando o encontro de opiniões e atitudes estabelecidas durante as sessões dos grupos (MINAYO, 2005).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados pela pesquisadora permitiram obter os resultados que proporcionaram subsídios suficientes para fazer a análise da prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso estudado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os docentes foram previamente convidados a participar do estudo por meio de um convite enviado por *e-mail* com data e local agendados. Na data agendada foi realizada uma exposição sobre a pesquisa com a intenção de se obter anuência dos mesmos, expresso na assinatura do TCLE. Ato contínuo iniciou-se o levantamento dos dados sendo sua primeira etapa a entrevista por meio da aplicação de um questionário, seguido da realização dos grupos focais.

Para realizar os grupos focais os docentes foram divididos em grupos de acordo com o número de participantes, o que garantiu uma quantidade suficiente para que todos participassem e também possibilitasse uma diversidade de opiniões. Conforme Cruz e Neto et al. (2001), o número de participantes de um grupo focal deve ser de 4 a 12 integrantes. Desse modo, a divisão dos docentes nas sessões de grupo focal atenderam à esse critério.

Os grupos foram formados de acordo com o tempo de exercício na docência utilizando-se a classificação proposta por Backes *et al.* (2013). A autora faz uma gradação do tempo de docência que considera como professores experimentados aqueles com mais de quinze anos de docência, intermediários os que têm de seis a catorze anos de docência e como novatos aqueles com menos de cinco anos de docência. Em outro momento da análise utilizou-se outra classificação em relação ao tempo de experiência na docência, proposta por Gonçalves (2000), em que o autor classifica em etapas o tempo de experiência na docência de acordo com as características correspondente a cada fase.

Foram realizadas três sessões de grupos focais, contando com a participação de seis docentes classificados como intermediários; a segunda, com a participação de sete docentes considerados como experimentados e, a última sessão de grupo focal com a participação de quatro docentes abalizados como novatos, segundo os critérios de Backes *et al.* (2013).

Como dito anteriormente os grupos ocorreram em dias previamente, agendados, sendo os docentes, convidados em datas específicas para participarem do grupo conforme a seleção prévia de acordo com o tempo de exercício de docência. A atividade foi realizada em uma sala da própria instituição, após ser preparada e reservada para a atividade de coleta, utilizando os seguintes recursos materiais: o questionário que foi aplicado aos docentes, logo no início da realização do grupo focal; o roteiro de debate composto por perguntas norteadoras relacionadas ao tema do estudo e um gravador de voz digital, uma vez que os participantes autorizaram a gravação de suas falas. A gravação possibilitou o registro completo e exato das falas garantindo maior interação do pesquisador com o grupo.

Em relação à equipe para realizar a técnica de GF, seguiu-se as orientações de Cruz Neto *et al.* (2001), a pesquisadora contou com a participação de um mediador, um relator e um observador que também, acumulou a função de operador de gravação. No segundo momento, pós grupo, os conteúdos gravados foram transcritos de forma digital, em sua íntegra, pela pesquisadora servindo de material para análise.

ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada obedecendo-se às seguintes etapas: organização dos dados, preparação e reunião de cada tipo de material, avaliação do material, elaboração de estruturas de análise e interpretação. Seguindo as orientações de Minayo (1996) os dados foram organizados inicialmente por técnica de levantamento de dados a saber: dados da entrevista obtidos nos questionários e dados dos grupos focais obtidos dos roteiros semiestruturados.

A preparação e reunião do material das duas etapas consistiu, a princípio, nos dados das entrevistas, na identificação dos grupos

a que pertenciam, se novatos, intermediários ou experimentados, fazendo-se a classificação para se construir o perfil do grupo e em continuidade, a transcrição das falas dos docentes, provenientes dos grupos focais, na íntegra, preservando-se o anonimato.

Assim sendo, cada docente foi codificado com as letras iniciais correspondentes a: Docente (D), letra inicial do grupo que faz parte, Experimentado (E), Intermediário (I) e Novato (N) e ao seu número correspondente na ordem de participação. Logo, segue o exemplo: Docente Experimentado 1 (DE1), Docente Intermediário 1 (DI1), e Docente Novato 1 (DN1) e assim sucessivamente.

Na análise de dados, o material do questionário foi condensado para traçar o perfil técnico pedagógico dos docentes. Já o material proveniente dos grupos focais foi submetido à análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), obedeceu às etapas que seguem: transcrição das falas, pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Desse modo, a leitura recorrente dos dados advindos da entrevista e dos grupos focais foi possibilitado o cotejo com os objetivos propostos desvelando os sentidos das falas.

A discussão dos resultados se deu com base nos dados advindos das entrevistas e grupos focais e na articulação com o diálogo estabelecido com os expertises do tema com base nos artigos e livros publicados.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa envolveu a participação de seres humanos e dessa forma, foi desenvolvida respeitando o que preconiza a Resolução nº 466, de 12 de dezembro 2012 do Conselho Nacional de Saúde, o que garantiu a execução da pesquisa à luz dos princípios básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça (CNS, 2013). Foram, portanto, observadas, em todas as etapas da pesquisa, as questões éticas.

O estudo seguiu todos os trâmites da pesquisa com seres humanos a começar pelo cadastro da pesquisa na plataforma Brasil, em seguida foi encaminhada à direção da Unidade e coordenação acadêmica do curso de Enfermagem, para obtenção de anuência da

participação da instituição. Após aprovado, encaminhou-se para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufam, juntamente com os Termos de Anuência, devidamente assinados e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi apresentado aos docentes participantes do estudo. O TCLE continha informações específicas do estudo: objetivos, possíveis riscos e técnicas de coleta dos dados, em linguagem de fácil entendimento, o que possibilitou o entendimento para participar ou não da pesquisa, com a garantia do anonimato. A partir disso, o CEP apreciou a pesquisa, e emitiu parecer favorável, aprovando a realização da pesquisa.

Antes do início da coleta de dados a pesquisadora informou aos participantes, que em caso de qualquer intercorrência ou desconforto a entrevista seria, imediatamente interrompida, reservando o direito à indenização para reparação de eventuais danos causados pela pesquisa. Não houve registro de intercorrência durante a coleta de dados, não havendo necessidade de serem utilizadas abordagens como pausa imediata da entrevista e do grupo focal, encaminhamento para atendimento médico ou de apoio emocional e psicológico.

Visando a prevenção dos riscos decorrentes da pesquisa, a abordagem dos participantes para coleta de dados foi realizada com a total discrição da identificação de suas falas no momento da transcrição. Desse modo a coleta aconteceu em local reservado, com a presença apenas da pesquisadora, seus auxiliares e os participantes da pesquisa. Buscou-se aplicar as técnicas de coleta de dados de forma clara e objetiva garantindo que o nome fosse associado às respostas do questionário e das falas transcritas.

PERFIL TÉCNICO-PEDAGÓGICO DOS DOCENTES ENFERMEIROS

Este capítulo destina-se a apresentar por meio dos dados, os resultados do estudo possibilitando-se sua análise a partir dos questionários e dos grupos focais realizados com os enfermeiros docentes da IES estudada. No primeiro momento da análise objetivou-se o levantamento do perfil técnico-pedagógico dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem, análise feita a partir do questionário respondido pelos próprios docentes durante o momento que antecedeu a realização dos grupos focais. Os dados foram organizados em tabelas possibilitando a análise do perfil técnico-pedagógico dos docentes entrevistados.

No segundo momento procedeu-se à análise da prática pedagógica dos docentes, de modo que foram examinadas suas práticas, relacionou-se os fatores facilitadores e limitantes às suas práticas e como a prática pedagógica dos docentes da IES estudada, pode contribuir para uma prática crítico-emancipatória, na opinião dos sujeitos da pesquisa. Para essa análise foram considerados como subsídios as falas dos docentes durante os grupos focais, sendo elas submetidas à análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Após a análise das respostas aos questionários e das falas do grupo focal, obteve-se os resultados fazendo-se a discussão dos mesmos à luz da literatura científica.

PERFIL TÉCNICO-PEDAGÓGICO DOS DOCENTES

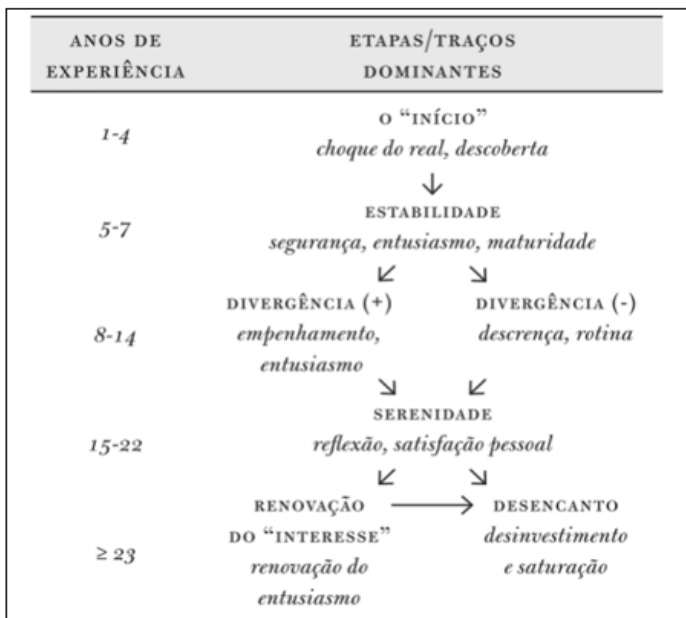
A apresentação do perfil técnico-pedagógico dos docentes reuniu num questionário elaborado pela autora, informações sobre sexo e idade dos docentes, itinerário de formação, tempo de experiência na docência e suas fases e o exercício da docência no cotidiano dos docentes.

Para a análise da prática pedagógica dos docentes foram realizadas três sessões de grupo focal. Os docentes que compuseram os

grupos foram organizados de acordo com tempo de docência aproximando-se as classificações de Backes (2013) e Gonçalves (2000). Segundo Backes (2013) o tempo de docência pode ser estabelecido em três momentos: novatos para os que têm menos de 5 anos, intermediários para os que têm entre seis a quatorze anos e experimentados os que tem mais de quinze anos de docência.

Para Gonçalves (2000), o tempo de docência pode ser caracterizado com as seguintes etapas de acordo com o decorrer de sua carreira na docência, cada uma correspondendo a traços dominantes daquele período. A Figura 1 apresenta as etapas da carreira proposta por este autor:

Figura 1 - Etapas da carreira docente



Fonte: Gonçalves, 2000

A divisão proposta por Gonçalves (2000), exposta na figura 1, possui cinco etapas, a saber: a) o *início*, que se caracteriza por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um ambiente ainda

desconhecido pelos docentes em início de carreira; b) a **estabilidade**, em que se assume uma confiança e uma tomada de consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem, nessa etapa se inicia o processo de satisfação pelo trabalho, é uma fase de “acalmia”, quer o início tenha sido fácil ou problemático; c) **divergência**, nessa fase o desequilíbrio é predominante e pode se distinguir dois tipos de comportamento no docente, aqueles que vão se entusiasmar e investir em suas carreiras e os que vão alegar-se cansados e saturados e cairão na rotina; d) **serenidade** é caracterizada por uma “acalmia” distendida consequência de um distanciamento afetivo e maior capacidade de reflexão sobre as suas ações o que leva os docentes a uma “reinteriorização” e tem como sentimento predominante a satisfação pessoal com seu trabalho; e, e) **renovação do interesse ou desencanto**, nessa fase podem despontar sentimentos opostos sendo negativo como cansaço, saturação e impaciência pela ansiedade da aposentadoria. Outros são capazes de reinvestir na profissão revelando um interesse renovado em “continuar a aprender” e outros há que consideram sua missão cumprida e se preparam para a saída da docência.

Aproximando-se de Backes de Gonçalves teremos: os **novatos** correspondendo à etapa a) “início” (1 a 4 anos de experiência), os **intermediários** correspondendo às etapas de b) “estabilidade” (5 a 7 anos de experiência), c) “divergência” negativa ou positiva (8 a 14 anos de experiência), os **experimentados** correspondendo às etapas de d) “serenidade” (15 a 22 anos de experiência) e, e) “renovação do interesse” ou “desencanto” (≥ 23 anos de experiência).

A divisão dos grupos focais foi dada por grupos de acordo com o tempo de docência no ensino superior. Não teve a intenção de fazer uma análise comparativa entre os grupos, servindo essa divisão, apenas para atender o recomendado para grupos focais de se buscar maior homogeneidade possível entre as respostas e os participantes.

No sentido de preservar o anonimato dos sujeitos, foi adotado a critério da pesquisadora, a definição de códigos alfanuméricos sequenciais, sendo eles representados pelas iniciais que cada grupo pertence, sendo assim identificados por [(**Docentes Novatos** – DN1,

DN2...) (**Docentes Intermediários** – DI1, DI2... DI6) (**Docentes Experimentados** – DE1, DE2... DE7)] subsequentemente. Como dito anteriormente.

DE QUAIS DOCENTES ESTAMOS FALANDO ?

Com o objetivo de conhecer o perfil técnico pedagógico dos docentes enfermeiros, foram levantados dados por meio de um questionário respondido pelos mesmos, considerando os seguintes aspectos sexo, idade, ensino de graduação outro curso superior realizado, titulação, regime de trabalho, tempo de formado em Enfermagem, tempo de exercício profissional na Enfermagem, tempo de docência no Ensino, tempo de docência no Ensino Superior de Enfermagem, tempo de docência na IES estudada, atividades desenvolvidas na IES, outras experiências com ensino, cursos de pós-graduação realizados, acesso a conteúdos pedagógicos em curso de pós-graduação e participação em atividades que envolvam formação do professor durante sua atividade como docente.

Primeiramente, estabeleceu-se a caracterização dos docentes referentes às respostas do questionário em relação ao sexo e idade.

Em relação ao sexo, o feminino prevaleceu sobre o masculino, dos 17 professores, 16 são do sexo feminino, acompanhando a tendência da feminilização da profissão de Enfermagem. Esse resultado é esperado, principalmente, quando analisamos as origens históricas da profissão que correlacionam a profissão de Enfermagem à caridade/filantropia e ao cuidado, situação, sobretudo atribuída às mulheres. A feminilização da profissão carrega consigo a desvalorização do trabalho da mulher, o que se faz presente desde os primórdios da profissão de Enfermagem (TARDIF; LESSARD, 2014; MESQUITA, 2012; FERNANDES; MELO E SOUZA, 2017; PINHO; FERREIRA; PINA, 2017).

Embora haja essa acentuada presença feminina na profissão de Enfermagem, publicação de 2015, aponta que entre os anos de 1970 a 1980, no Brasil, houve um crescimento do contingente masculino com formação em nível superior em Enfermagem, mas o sexo feminino ainda permanece hegemônico na categoria profissional, correspondendo a 85,1% para o sexo feminino (MACHADO *et al.* 2015).

No que se refere à docência de um modo geral, evidencia-se a predominância de mulheres trabalhando no setor educacional, sobretudo no ensino infantil, fundamental e médio. Já no ensino superior, foco desse estudo, a presença masculina está em torno de 10 pontos percentuais mais elevado do que a feminina, perfazendo uma composição de 54,72% de homens e 45,28% de mulheres, no mesmo ano do estudo (PINHO; FERREIRA; PINA, 2017).

Estudos apontam que a predominância do sexo feminino no perfil da profissão de Enfermagem, é fato que justifica a elevada presença de docentes do sexo feminino na graduação em Enfermagem (BAIÃO; CUNHA, 2013; PINHO; FERREIRA; PINA, 2017). Esse quadro tende a permanecer, uma vez que na classe estudantil se encontra uma proporção maior de mulheres.

Em relação à idade dos docentes houve uma variação de 28 a 59 anos de idade, com a média de 45,3 anos, assim sendo tem-se: 1 (um) docente de 28 a 32 anos, 2 (dois) docentes de 33 a 37 anos, 3 (três) docentes na faixa etária de 38 a 42 anos, 5 (cinco) docentes de 43 a 47, 2 (dois) docentes de 48 a 52, 2 (dois) docentes de 53 a 57 e, finalmente, 2 (dois) docentes de 58 a 62.

Ao analisar a distribuição dos docentes de acordo com a faixa etária, percebeu-se que a maioria dos docentes encontrava-se na faixa etária comumente encontrada entre os docentes em cursos de graduação em Enfermagem em instituições públicas, como demonstra no estudo abaixo.

Estudo realizado por Fernandes e Souza (2017) sobre esse mesmo enfoque, no qual foram analisadas quatro instituições de ensino públicas, os resultados sobre a faixa etária dos docentes dos cursos de Enfermagem, mostrou que as idades variaram entre 28 a 58 anos de idade, ficando a média de idade em 37,9 anos de idade (FERNANDES; SOUZA, 2017).

Assim, percebeu-se que os achados desse estudo corroboram com os da presente pesquisa, ou seja, à faixa etária entre 28 a 59 anos é similar a faixa etária encontrada de 28 e 58 anos no estudo descrito acima, divergindo apenas, quando se analisa a média da idade, sendo nessa pesquisa de 45,3 anos de idade e no estudo de 2017 foi de 37,9 anos de idade, o que significa que a IES estudada na presente pesqui-

sa tem maior número de docentes mais velhos, levando a média de idade permanecer mais alta.

Em outro estudo com o mesmo enfoque dessa pesquisa, em que foi analisado o perfil dos docentes, eles compararam o perfil dos docentes de dois cursos de graduação em Enfermagem, um na escola pública e outro na escola privada. De acordo com os resultados em relação à idade na escola pública, houve maior concentração de docentes mais velhos, caracterizando a faixa etária acima de 51 anos, enquanto que na privada os docentes eram mais jovens, permanecendo na faixa etária entre 20 e 40 anos de idade (TERRA; SECCO; ROBAZZI, 2011)

Este estudo corrobora com a presente pesquisa, ou seja, é uma IES pública e tem-se a presença de docentes em uma faixa etária maior, levando inclusive a aumentar a média da faixa etária encontrada, mais comum em instituições públicas, porém na IES do presente estudo, encontrou-se um número expressivo de docentes mais jovens, com menos de 51 anos de idade, diferindo da pesquisa descrita acima que tem como resultado um maior número de docentes com idade superior a 50 anos de idade.

Esses achados remetem Pa seguinte discussão: a IES do presente estudo tem similaridades com estudos que analisaram o perfil docente em cursos de Enfermagem no Brasil, ou seja, há um número maior de mulheres no corpo docente e há a presença de docentes que perfazem uma faixa etária mais velha, o que é comum em instituições da rede pública. No entanto, é importante ressaltar que na presente IES tem-se um número expressivo de docentes com idades menores de 50 anos; esses achados refletem as características da prática docente evidenciada na IES do presente estudo, como mostra os estudos descritos abaixo.

Segundo Nassif; Hanashiro; Torres (2010) a idade dos docentes tem relação direta com o exercício da docência. Os docentes de idade mais avançada valorizam mais as competências necessárias à carreira docente, dentre elas, o relacionamento interpessoal, capacidade didático-pedagógica e a abertura à inovação. Segundo os referidos autores os docentes de idade mais avançada, normalmente se dedicam de forma integral à docência, e assim vivenciam a ação da

docência em si, o que reflete o desenvolvimento de suas competências em torno da prática pedagógica com maior afinco para a docência e, também, para a pesquisa.

De outro modo, os docentes de menor idade, encontram-se em busca de formação por meio da titulação como critério de empregabilidade e melhor estabilidade financeira, o que pode nortear seu foco, assim, desconhecem as reais necessidades das universidades e quais as competências necessárias para desenvolver suas práticas pedagógicas (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010).

Por outro lado, há que se considerar, na presente pesquisa, a idade média do corpo docente de 45,3 anos e o tempo estimado para aposentadoria, considerando-se sua feminilização. Uma política de acolhimento aos futuros docentes do ponto de vista da formação pedagógica deve ser pensada como proposta de formação continuada na instituição, a fim de contemplar os docentes que serão inseridos no quadro de docentes efetivos quando ocorrer a aposentadoria dos docentes mais velhos.

ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO

Num segundo momento, buscou-se conhecer o itinerário de formação dos docentes enfermeiros quais sejam: ***modalidade de graduação, tempo de graduado e titulação.***

Dos 17 docentes pesquisados 15 têm bacharelado, 2 têm licenciatura e bacharelado e 2 têm outra graduação, além da Enfermagem. Ao analisar os dados coletados, observou-se que o perfil de formação dos docentes é de bacharelado, haja vista que apenas 2 docentes têm licenciatura em Enfermagem. Além disso, 2 docentes fizeram curso de graduação em outras áreas, quais sejam Filosofia e Educação física.

Diante desse cenário é importante a reflexão sobre os critérios para a docência no ensino superior de Enfermagem, uma vez que a Licenciatura em Enfermagem tem como atributo pedagógico a formação profissionalizante em nível técnico de Enfermagem e não no ensino superior. Embora os cursos de Licenciatura tenham conteúdos específicos para o ensino no nível médio profissionalizante os

conteúdos ali ministrados podem contribuir para a formação pedagógica no nível superior.

Em relação ao tempo de graduação, dos 17 docentes enfermeiros 4 tem menos de 10 anos de formado, 5 tem entre 11 e 20 anos e 8 tem mais que 21 anos de formado, o que reflete a característica dos resultados em relação à idade, ou seja a maioria dos docentes está na faixa etária de adultos de meia idade se mostrando compatível com o tempo de formação na graduação.

Entende-se, portanto, que a maioria dos docentes já passou por um longo período de tempo de graduação o que deveria refletir certa robustez na aquisição de conhecimentos em suas áreas de atuação.

Para a atuação docente no ensino superior, faz-se necessário que os docentes sejam capacitados pedagogicamente para o desempenho de sua prática, a fim de alcançar a formação de profissionais capazes de desenvolver competências e habilidades que serão necessárias frente às diversas situações durante as suas carreiras. Para tanto os docentes devem adquirir conhecimentos pedagógicos para que superem as práticas pedagógicas tradicionais que são centradas em um processo de replicação de informações, apenas configurados na questão técnica do saber fazer, sendo necessária uma prática pedagógica pensada para além desse processo (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010).

Dessa maneira as universidades precisam se organizar para a formação pedagógica de seus docentes, por meio de cursos de aperfeiçoamento e cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, a fim de construir um corpo docente capacitado para as ações pedagógicas propostas para o cenário da universidade (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010). Movimento similar deve ser incorporado pelos docentes, uma vez que a construção da docência deve ser também uma iniciativa do próprio docente a partir de sua escolha para a carreira docente.

Na IES estudada, quando se analisa a titulação do corpo docente, percebe-se a configuração de um cenário em que os docentes se preocupam com sua qualificação, haja vista a presença de 5 titu-

lados com mestrado e 12 com doutorado. É importante ressaltar que todo o corpo docente, além de pós-graduação *stricto sensu*, possui, também, pós-graduação *lato sensu*, na modalidade de especialização em diferentes áreas, o que representa um adendo para a titulação dos mesmos.

A estrutura do Sistema Nacional de Pós-Graduação foi orientada pelo Parecer CFE nº 977/65 com as seguintes características para os cursos *stricto sensu*: “é de natureza acadêmica e de pesquisas e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico enquanto a especialização via de regra tem sentido prático-profissional, confere grau acadêmico, enquanto a especialização concede certificado (BRASIL/CAPES, 2004).

Os programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* contidos na estrutura do Sistema Nacional de Pós-graduação é orientada pelo parecer CFE n. 977/65, do Conselho Federal de Educação, que prevê as seguintes características para os dois tipos de pós-graduação: o mestrado e o doutorado têm natureza acadêmica e de pesquisa, atuando em meio aos profissionais com o objetivo essencialmente científico, conferindo grau acadêmico, enquanto a especialização tem sentido prático-profissional (BRASIL/CAPES, 2004).

No mesmo sentido a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), aponta que o mestrado e o doutorado têm como um de seus objetivos a formação de docentes em todos os níveis de ensino, promovendo a qualificação docente. Em relação à formação pedagógica/ensino, no que diz respeito ao mestrado, está prevista a redefinição do seu papel que, além da formação de mestres qualificados para atuação no ensino, seja reforçada a iniciação científica com a formação do pesquisador, propondo a inserção de créditos às atividades docentes que resultem em produção científica e tecnológica (BRASIL/CAPES, 2004).

A falta de formação pedagógica inicial mostrou-se presente nas falas durante os grupos focais. Os docentes afirmaram que ingressaram na carreira docente sem preparo ou sem formação pedagógica, construindo seus saberes pedagógicos a partir de experiências vivenciadas com professores mais antigos e com a participação

em cursos de pós-graduação que contemplavam conteúdos pedagógicos. Como pode ser analisado na seguinte fala.

Mas, assim, eu me sinto muito bem fazendo o que eu faço, aprendi aos poucos a ser professora, não foi algo imediato, principalmente, aqui na universidade. Tanto que a gente vai construindo esse ser professor, não chega aqui pronto (D15).

Percebe-se como a professora tem a consciência que sua formação é um processo contínuo de aprendizado e de exercício. Ela vai adquirindo corporeidade como professora em um processo de construção e aquisição de conhecimentos, advindos a partir de vivências individuais e coletivas desde sua graduação, passando pela entrada na universidade como docente e mantém-se em um processo contínuo, estendendo-se ao longo de sua carreira docente (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010; FRANCO, 2016).

Ainda sobre formação, na situação exposta nas falas que se seguem, percebeu-se que a qualificação ou a formação por meio da titulação, participação em eventos, cursos e as experiências com outros colegas tornam-se elementos de grande importância ao professor em seu processo de construção de sua carreira.

(...) o mestrado me deu a oportunidade de ver as coisas de uma forma mais ampla no ensino (D12).

A participação em eventos, também ajuda, as oficinas pedagógicas aqui na IES, a troca de experiências dos colegas aqui da IES, também, ajuda muito (D13).

O conceito de formação pode ser entendido sob dois aspectos: o primeiro aquele que se remete à palavra forma ou como um processo de “enformar” que parte da formação do professor em um movimento comprometido com o reprimir e imprimir seus novos conhecimentos a partir de modelos preconcebidos, não levando em conta a pessoa e o saber do professor; o segundo aspecto como a aquisição pelo professor de contornos próprios que possibilitem a sua expressão na construção do seu “eu professor” (FURLANETTO, 2007).

A partir do conceito de formação surge o delineamento da identidade docente, que vai sendo moldada e produz efeitos sobre o

seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, regulando sua autonomia quando acompanha o seu processo de maturidade na profissão docente. Desse modo quanto maior a sua experiência maior a sua segurança em se identificar como docente. O professor, então, passa por fases como em um processo de metamorfose, exigindo sua habilidade crítica e reflexiva para uma compreensão de suas possibilidades e limitações (LAZZARI, MARTINI, BUSAN, 2015; FERNANDES; SOUZA, 2017).

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA E SUAS FASES

Dados advindos da entrevista permitiram, também, conhecer o tempo de experiência; buscou-se conhecer o tempo na docência, tempo na docência em Enfermagem e o tempo de docência na IES “locus” do estudo. A tabela 1 sintetiza as informações sobre o tempo na docência relacionando com a classificação proposta por Gonçalves (2000).

Tabela 1 - Tempo de experiência na docência

Variável	Descrição	Etapas	Número de participantes
		Gonçalves (2000)	
Tempo de docência	1 a 4 anos	“Início”	2
	5 a 7 anos	“Estabilidade”	2
	8 a 14	“Divergência (+) ou (-)”	4
	15 a 22	“Serenidade”	4
	≥23 anos	“Renovação ou Desencanto”	5

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com a classificação de Gonçalves (2000).

Para analisar a Tabela 1 tomou-se a classificação proposta por Gonçalves (2000), que divide a carreira docente por etapas conforme os traços dominantes de cada fase. Essa classificação apresenta uma espécie de ciclo vital ou faixa etária da carreira docente atribuindo características a cada fase conforme o tempo.

A classificação de Gonçalves (2000), remete para as características dos docentes relacionadas às etapas de acordo com o decorrer de sua carreira na docência, assim o tempo de experiência vivenciado pelos docentes está apresentado em 5 etapas, cada uma correspondendo a traços dominantes daquele período. Assim tem-se: a) *início*, b) *estabilidade*, c) *divergência*, d) *serenidade*, e) *renovação* já descritas no item 5.1.

Diante da classificação do autor explicitada na Figura 1 já descrita no item 5.1, pôde-se identificar a vinculação dos docentes nas faixas etárias apresentadas, sendo que a maioria (5) possui mais de 23 anos de docência, estando na fase de renovação, podendo ou não estar na fase de desencanto. Já nos intervalos entre 8 a 14 anos, fase de divergência positiva ou negativa, tem-se 4 docentes e na fase 15 a 22 anos, fase de serenidade, estão 4 docentes. Nos intervalos de 1 a 4 anos, fase do início tem-se 2 docentes e na fase de 5 a 7 anos, fase de estabilidade, tem-se 2 docentes.

Assim, ao comparar o tempo de docência com o tempo de formação, apesar da maioria dos docentes terem mais de 21 anos de formado, não corresponde ao tempo de docência, observa-se que ingressaram na docência após alguns anos do término da graduação e da atuação na assistência.

Os resultados revelaram, ainda, que conforme os critérios de classificação de Gonçalves (2000), os docentes classificados nas etapas de divergência e serenidade, somam entre si quase metade do conjunto do tempo de docência, necessitando de atenção especial, uma vez que irão se direcionar positivamente ou não para a continuidade do exercício da docência.

O resultado descrito permitiu compreender o comportamento dos docentes durante os grupos focais quando os docentes demonstraram em suas falas se sentirem desanimados com as suas atividades. Essa referência estava associada ao excesso de trabalho e à falta de tempo para realizar as atividades que eles entendiam ser essenciais no dia adia de um professor, e um exemplo disso está o relato da falta de tempo para a pesquisa. Os docentes em suas falas relataram esses sentimentos o que permitiu identificá-los na fase de divergência negativa, demonstrando certa descrença.

[...] mas o que falta é um equilíbrio entre ensino, pesquisa, extensão e gestão. Porque às vezes a gente acaba sendo sobrecarregado de muita gestão e muita aula, e fica pouco tempo para pesquisa e extensão. (DI2)

Chegar no fim da semana, sexta-feira e ver que você não conseguiu realizar seu planejamento é muito frustrante. (DI1)

De modo diferente, uma outra parcela dos docentes se aproximam da fase de divergência positiva, uma vez que demonstravam estar empenhados em realizar suas atividades e incentivados a buscar novos conhecimentos no campo pedagógico e na realização de pesquisas, mesmo estando em condições de excesso de trabalho. A fala a seguir retrata a fase de divergência positiva.

Olha a minha expectativa é um sonho grande [...]. Então, o que eu posso fazer, trabalhar com projetos que possam fortalecer a docência. Que nossos alunos tenham condições de se aprimorarem cada vez mais. A gente ter laboratórios super equipados, ter coisas que eles saiam muito mais preparados, para o mercado de trabalho. (DI1)

Esses achados representaram as etapas propostas por Gonçalves (2000), o que permite afirmar que são adequadas para representar o que pode ser chamado de ciclo vital da docência. Diante disso, entende-se que os docentes ao longo do tempo vivenciado na docência passam por transformações significativas capazes de conferir a eles características peculiares em cada etapa.

A tabela 2 traz o tempo de docência no ensino superior de Enfermagem e o tempo de docência na IES estudada.

Tabela 2 - Tempo de docência no Ensino Superior em Enfermagem e na IES

Variável	Descrição	Número de participantes
Tempo de docência no ensino superior de Enfermagem	1 a 4 anos	2
	5 a 7 anos	2
	8 a 14	6
	15 a 22	3
	≥23 anos	4
Tempo de docência na IES estudada	1 a 4 anos	4
	5 a 7 anos	1
	8 a 14	7
	15 a 22	2
	≥23 anos	3

Fonte: Elaborado pela autora

Também foi analisado o número de professores com tempo de docência no ensino superior de Enfermagem em comparação com o número de professores com tempo de docência na IES estudada. Chama a atenção o número de professores com tempo de docência no ensino superior em Enfermagem no período entre 8 a 14 anos que é de 6 docentes, sendo o mais numeroso e o que guarda proximidade entre si, ou seja na IES estudada, também, o período de 8 a 14 anos guarda o maior número de docentes (7).

Em relação ao tempo de experiência na docência no Ensino Superior de Enfermagem, apenas 4 docentes têm mais de 23 anos de experiência, diferindo do tempo na docência geral de cada um desses 4 docentes, o que leva a concluir que os docentes iniciaram sua experiência na carreira docência antes de ingressarem na IES estudada, uma vez que estão a menos de 23 anos na IES e, já possuem mais de 23 anos na carreira docente.

Outro ponto que chama atenção, diz respeito ao número de docentes com o tempo de docência no curso de Enfermagem entre 8

a 14 anos (6) e o número de docentes com tempo de docência na IES estudada que se apresenta maior (7), esse dado é justificado pelo fato de um docente ter iniciado sua carreira na docência do ensino superior já na IES estudada, não tendo contato com outro curso superior de Enfermagem em outra instituição, desse modo, o número de docentes com tempo de ensino na IES estudada apresenta-se maior.

Os resultados dessas três fases de experiência na docência corroboram com os estudos, em que foram entrevistados 22 enfermeiros docentes de duas instituições de ensino da região Sul do Brasil, e houve a constatação de que a maioria dos docentes tinha mais de 20 anos de formação, sendo, normalmente, uma característica mais comum às escolas públicas ou mais tradicionais (NINO, 2010).

Em estudo mais recente, o resultado em relação ao tempo de docência, especificamente no ensino superior de Enfermagem, variou de docentes com 3 a 39 anos de tempo de experiência de docência na Enfermagem, perfazendo uma média de 11 anos, em relação ao presente estudo, o número de docentes com tempo de docência no Ensino Superior de Enfermagem oscilou de 3 a 31 anos, com uma média de 13 anos, o que demonstra uma aproximação com o estudo analisado (FERNANDES; SOUZA, 2017).

A carreira docente se organiza como um processo de formação contínua que envolve o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; esse processo compreende, não só as competências e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação docente, mas também o desenvolvimento da pessoa que ele se torna, sendo um conjunto de crenças, singularidades, história de vida e o contexto no qual o docente está inserido para exercer suas atividades. Dessa maneira, faz-se necessário conciliar o desenvolvimento do professor com os aspectos que envolvem a organização das instituições de ensino (GONÇALVES, 2000).

O fato de o docente ter um maior tempo/experiência na docência representa um melhor desempenho em sua prática pedagógica, pois propicia ao mesmo reorientar seus saberes e redefinir seu conhecimento em termos de conteúdo. Desse modo, passa a construir ou reconstruir seu desempenho, o que sugere melhor capacida-

de de perceber sua unidade pedagógica em termos didático e teórico e melhor compreensão do exercício da docência (BACKES, VMS; MOYÁ; PRADO, 2011).

A DOCÊNCIA NO COTIDIANO DOS PROFESSORES

A tríade que move a universidade é o ensino, a pesquisa e a extensão, desse modo buscou-se investigar o que constitui o exercício docência e o regime de trabalho dedicado para tal.

Em relação às atividades docentes desenvolvidas na IES e o regime de trabalho, todos os 17 docentes pesquisados informaram desenvolver atividades de ensino e pesquisa. No que se refere às atividades de extensão, apenas 3 não a referiram, enquanto que as atividades de gestão foram assumidas por 5 docentes como exercidas em comissões e coordenações e gestão.

Dos 3 regimes de trabalho adotados pela IES os docentes referiram dedicação exclusiva, 40 horas semanais, sem dedicação exclusiva, e tempo parcial, 20 horas semanais.

As atividades desenvolvidas pelos docentes na IES corroboram com o que é proposto pela LDB que orienta os cursos de ensino superior, concedendo às universidade autonomia didática, administrativa e financeira, de modo que em relação à autonomia didática, as universidades estão aptas a desenvolver a tríade universitária de ensino, pesquisa e extensão. Aos cursos de Enfermagem, por meio das DCN, essa orientação, também, se aplica.

Na Resolução nº 012/91 - CONSUNI, estão previstas as orientações de distribuição das atividades docentes, para o docente com regime de trabalho DE e para o docente de regime de trabalho parcial. Na carga horária de tempo integral, o docente cumpre 40 horas semanais, sendo 15 horas semanais efetivas no mínimo de ensino, e as outras horas podendo ser distribuídas entre pesquisa, extensão e outras atividades, como de participação na gestão, na administração e em comissões. No regime de trabalho parcial, ao docente é obrigatório o cumprimento de no mínimo 8 horas semanais efetivas no ensino, sendo pesquisa, extensão e outras atividades não obrigatórias (UFAM, 2018).

É importante ressaltar que ao descreverem sobre as atividades desenvolvidas, alguns docentes referiram realizar atividade de pesquisa relacionando as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos, porém, conforme consta na Resolução 013/2017- CONSUNI (UFAM, 2017), em seu Anexo II, as atividades de orientação e co-orientação, tanto em nível de graduação, quanto em nível de pós-graduação *lato sensu*, são consideradas como atividade de ensino e não de pesquisa. Desse modo, é provável que o volume de atividade de pesquisa seja menor que o referido por parte de alguns docentes.

O regime de dedicação exclusiva foi outro dado investigado e conforme a análise da tabela 3, a maioria, 15 dos 17 docentes, dedicam-se exclusivamente ao ofício da docência na IES estudada, o que representa um ganho, pois indica maior disponibilidade para agregar conhecimentos relacionados à prática pedagógica que contribua com a formação dos egressos dessa instituição.

As atividades desenvolvidas pelos docentes dessa IES relativas à docência como, ensino, pesquisa e extensão, são cumpridas conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das finalidades da educação no Brasil. Em relação ao regime de trabalho, são docentes que em sua maioria dedicam-se, exclusivamente, à docência dentro dessa instituição, o que também, está previsto na mesma lei, onde lê-se que “... o corpo docente deverá ser composto por um terço de docentes com regime de trabalho integral” (BRASIL/LDB, 1996).

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

Foi investigado, ainda, o itinerário pedagógico percorrido pelos docentes, isto é: os conteúdos a que tiveram acesso tanto em cursos de pós-graduação, quanto em atividades desenvolvidas na própria instituição.

Observou-se que os mesmos já tiveram contato com experiências pedagógicas em diferentes níveis e instituições de ensino, tanto na Enfermagem como fora dela.

No que diz respeito ao acesso aos conteúdos pedagógicos nos cursos realizados, 13 docentes referiram ter participado de alguma

disciplina com conteúdos pedagógicos e 4 informaram não ter participado. Já em relação a ter acesso a cursos ou atividades que envolvem a formação do docente, durante a atividade na IES estudada, 12 professores informaram que participaram de atividades de formação docente e outros 5 docentes declararam não ter participado.

Diante desses resultados e refletindo sobre a exigência da formação de enfermeiros críticos e reflexivos, torna-se necessário que os docentes invistam mais em sua capacitação pedagógica e que a IES busque ampliar suas ações de preparo dos professores de modo a que todos sejam fortalecidos em seus propósitos. (BACKES et al., 2013; GUARESCHI; KURCGANT, 2014; PINHO; NASCIMENTO, 2017).

A formação pedagógica dos docentes deve se traduzir numa busca pessoal, sem, contudo haver a inobservância das universidades, que devem ser corresponsáveis nesse processo de construção da carreira docente. Para tal formação, imperiosa a necessidade de que as universidades, viabilizem subsídios para a capacitação docente, de forma que estruturam programas de educação permanente e incentivem a formação docente em nível teórico, prático e pedagógico. Dessa forma, a prática pedagógica será efetiva no cenário das escolas, cumprindo suas ações voltadas para o contexto sócio, econômico, político e cultural da sociedade (BACKES et al., 2013; GUARESCHI; KURCGANT, 2014; PINHO; NASCIMENTO, 2017).

Percebe-se que as motivações pela docência muitas vezes refletem os modos dos docentes realizarem suas práticas e, também, que para a grande maioria, a docência não significa a primeira escolha ou um sonho de infância ou família, já que os docentes não se prepararam pedagogicamente para entrarem na carreira docente. Esse preparo foi sendo incorporado no decorrer de sua carreira com a aquisição de conhecimento por meio de cursos de formação, troca de experiência, e vivência prática da docência. Por outro lado, os docentes que se mostraram motivados desde a graduação, ou a infância ou ainda por questão familiar, foram adentrando pelos caminhos do conhecimento pedagógico com mais determinação.

É importante notar o perfil de formação dos docentes estudados; ele reflete as mudanças que o ensino superior em Enfermagem

vem apresentando em seu cenário, configurando um perfil docente que busca por formação pedagógica. Por outro lado, estudos informam que a grande maioria dos docentes dos cursos de Enfermagem ingressam na carreira docente como enfermeiros bacharéis sem qualquer formação inicial pedagógica, e, adquirem a formação ao longo de suas carreiras (BRAGA, 2013; LAZARI; MARTINI; BUSANA, 2015).

Outro aspecto estudado foi o início da docência como profissão, Constatou-se que dois professores iniciaram suas carreiras docente na instituição estudada, enquanto que os demais, 15 docentes, já experimentaram outros cenários de educação, o que pôde contribuir para oportunizar a troca de experiências vivenciadas entre a atual instituição e as outras instituições em que exerceram suas práticas pedagógicas.

Ao confrontar a titulação docente e o itinerário da formação dos professores percebe-se que apesar de a maioria dos docentes informar ter tido acesso a conteúdos pedagógicos em cursos realizados, outros informaram que não tiveram, o que levanta uma reflexão. Tendo em vista que todos os docentes realizaram mestrado, o esperado é que tivessem tido acesso a conteúdos pedagógicos haja vista que a proposta dos cursos de mestrado é a formação do mestre e não do pesquisador.

Desse modo, reflete-se sobre o conteúdo e finalidade dos programas de pós-graduação em nível de mestrado, que deveriam formar mestres engajados para contribuir com a formação de profissionais críticos e reflexivos, por meio de suas práticas pedagógicas e não só a formação de docentes pesquisadores. Fica então a questão: de onde deve vir a formação do professor? (PUSCHEL, 2012).

No que tange às atividades de formação pedagógica desenvolvidas na IES estudada, a maioria dos docentes informou participar de oficinas pedagógicas e de outros eventos. A referência à formação técnica, também esteve presente nas respostas dos docentes. De forma menos expressiva foi referida a não realização de atividades de formação na IES.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA PELOS DOCENTES ENFERMEIROS

Uma vez traçado o perfil técnico-pedagógico dos professores procurou-se examinar a prática pedagógica desenvolvida por eles. Para tanto, arguiu-se os docentes sobre: o que os motivou a ser professor? Como desenvolviam sua prática como docente? O que faziam como professor? Quais mudanças percebiam em sua prática do início de sua carreira até o atual momento? Se percebiam mudanças em sua prática docente? O que contribuiu para as mudanças identificadas? Que expectativas tinham como docente? O que esperavam obter/alcançar com a sua prática docente? O que a docência lhes ensinou?

O exame da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes revelou a motivação pela carreira docente, o exercício cotidiano da docência, mudanças produzidas pela prática da docência, fatores que contribuíram para mudanças na prática docente, o que a docência ensinou e, expectativas dos docentes com a prática pedagógica.

MOTIVAÇÃO PELA CARREIRA DOCENTE

A investigação sobre o que atraiu os professores para a docência buscou conhecer a motivação para esse campo profissional. As falas a seguir dizem como se deu a inserção dos professores na docência.

[...] a docência foi abrindo as portas de oportunidades de trabalho. (DI3)

[...]a minha motivação principal, foi eu ter a oportunidade de um emprego que me desse estabilidade (DI5)

[...] eu vi que fisicamente eu estava muito desgastada da assistência e via na docência uma oportunidade de qualidade de vida. ...eu optei por ter qualidade de vida do que dinheiro. (DI3)

A entrada na carreira docente para grande parte dos professores se deu por motivos circunstanciais, não sendo resultado de uma escolha vocacionada para o início da vida profissional, mas, principalmente, por oportunidades (ISAIA; BOLZAN, 2008).

A palavra “oportunidade” foi a mais frequente nas falas dos docentes. É importante ressaltar que a docência no ensino superior

vem em continuidade a uma formação inicial em nível de graduação. No caso dos docentes enfermeiros, participantes desse estudo, o curso de graduação em Enfermagem foi estruturante para a carreira. Diante disso, a motivação em ser docente por uma questão de oportunidade está associada a eventos que surgiram ao longo da carreira profissional como enfermeiro, não sendo a docência a primeira escolha profissional. Dados advindos do perfil docente relacionados às experiências profissionais, informam que 13 dos 17 docentes atuaram como enfermeiros durante seus primeiros anos de formado, vindo posteriormente para a carreira docente.

As “oportunidades” dividiram-se entre a oportunidade de trabalho, oportunidade de ter uma estabilidade financeira por meio do concurso público, e, oportunidade de melhor qualidade de vida, sendo a prática assistencial considerada como mais desgastante que a docência.

Corroborando com as falas da presente pesquisa, em um estudo de 2017 que contou com a participação de docentes de instituições públicas, ao serem questionados sobre os motivos que ingressaram na profissão da docência, prevaleceu como justificativa o acaso, sendo usadas expressões como “caí de para-quedas” ou como sendo uma determinação “divina”, ao contrário, poucos docentes informaram ter a intenção pela profissão desde a graduação (FERNANDES; SOUZA, 2017).

Outros estudos mostram que a motivação pela carreira docente, deveu-se à influência familiar e à possibilidade de estabilidade financeira. Por essas razões, alguns inicialmente abraçaram a docência sem um planejamento prévio, mas, em um segundo momento, identificaram-se com a área educacional e ficaram satisfeitos de tal maneira que incorporaram a atividade docente ao seu “eu profissional” (FONTENELE; CUNHA, 2014).

No presente estudo o ambiente familiar e a crença religiosa foram fatores motivadores para a inserção dos profissionais na docência. As falas a seguir, confirmam essa questão:

[...] minha avó paterna nós éramos muito próximas muito apegadas minha vó sempre contava histórias bonitas do tempo dela e sobre histórias da docência, então decidi. (DE7)

Bom eu desde pequenininha sempre gostei de dar aula para meu irmão. [...]e aí fui caminhando estudando e tive mais afinidade na área da saúde e fui fazer a graduação Enfermagem já com objetivo de dar aula Enfermagem, já venho preparando desde a graduação (DN3)

[...] motivação desde 14 anos de idade eu já dava aulas na comunidade cristã sobre os evangelhos e era pra crianças. (DE3)

O início da carreira docente para muitos professores está relacionado a uma escolha mais pessoal. Apesar da menor expressividade, a entrada no magistério representar uma escolha afetiva, indicando um forte conteúdo individual e ou familiar com o ensino desde a infância, Tal causa, surge com certa frequência na história de vida dos professores (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Em outros momentos do grupo focal alguns docentes informaram que a convivência com modelos de professores, o incentivo de antigos professores, vivenciar a prática de docentes em ambientes de assistência, além de receberem a influência desde a graduação, quando a se espelharvam na carreira de seus mestres, foram elementos ou circunstâncias que justificaram sua escolha, como pode ser visto nas seguintes falas:

Entrei na minha graduação eu pude observar os modelos docentes que eu olhava e pensava assim poxa deve ser bacana ser professor, ou então nossa se eu fosse professora essa atitude ou essa postura eu jamais teria. Então acho que comecei a voltar aos conceitos familiares de querer ser professor e fazer diferença, pois venho de uma família de professores. (DN1)

[...] quando eu decidi que me tornaria professora do ensino superior, direcionei toda minha graduação pra isso, já naquela época. (DN1)

E as professoras me estimularam. Elas diziam assim: olha vai ter concurso, na IES, você poderia fazer, você tem perfil. (DI5)

A relação existente entre professores e alunos tem uma influência no processo de ensino aprendizagem, que promove a observação dos modelos docente. Quando este atende às expectativas do estudante deixam marcas positivas e se remete a um processo de simetria invertida. Como consequência, as relações envolvem com-

portamentos que influenciam as ações e decisões dos sujeitos (PARI-GI et al., 2015).

Verificou-se, também, que apesar do início na docência, para a maioria, ter sido uma questão de oportunidade, ou seja, sem planejamento, os professores agregaram à docência em suas vidas, tanto que 15 dos 17 profissionais dedicam-se exclusivamente à docência. Contudo, existem dificuldades encontradas no fazer docente, que redundam em desmotivação, cansaço e queixas de sobrecarga nos trabalhos.

O EXERCÍCIO COTIDIANO DA DOCÊNCIA

O estudo evidenciou como os docentes desenvolviam suas práticas pedagógicas no dia a dia. Os discursos dos professores estiveram concentrados nos seguintes aspectos: planejamento das aulas para realizar o processo de ensino aprendizagem, emprego de diferentes estratégias de ensino, utilização de cenários variados para o processo ensino-aprendizagem, abordagem de assuntos de cunho social, o ensino baseado nas competências profissionais e no conhecimento prévio dos alunos.

Planejamento das aulas para realizar o processo de ensino aprendizagem

O planejamento na prática docente envolve vários níveis, indo desde o planejamento educacional, que se dá em nível macro do sistema, junto ao Ministério da Educação, materializado nas DCN; o planejamento curricular, que se dá junto às IES na construção de seus Projetos Pedagógicos de Curso e o planejamento de ensino que se dá junto às disciplinas, além do plano de aula sendo esse o nível mais elementar de planejamento pedagógico (TURRA, 1986).

Dados advindos dos grupos focais apresentam o planejamento educacional no primeiro nível, se visto de modo ascendente, nas práticas de ensino dos docentes.

[...]é elaborado um plano, um contrato didático, eu gosto de trabalhar no primeiro dia de aula com o aluno. Eu gosto de fazer o plano de aula antes, para planejar da seguinte maneira, como está lá na ementa. (DN4)

Percebe-se que o planejamento é parte integrante das práticas pedagógicas, sendo essencial para a organização e o manejo das aulas. Durante o planejamento os docentes devem estar atentos a aspectos que fazem parte de um plano de ensino, pautado nos objetivos, geral e específicos propostos, os conteúdos que deverão ser selecionados para o alcance dos objetivos, a metodologia como suporte pedagógico teórico para conduzir a apresentação dos temas, as estratégias de ensino com dinâmicas que privilegiem o individual e o coletivo e a avaliação como meio para identificar fragilidades, fortalezas, mudanças de rumo para reorientar ou seguir em frente.

É importante salientar que o planejamento, também, foi referido no primeiro contato com os alunos, mostrando-se como um contrato de convivência que o professor estabelece com o estudante possibilitando informar como a disciplina será desenvolvida assim como acolher as sugestões do aluno, como mostra a fala a seguir.

[...] no primeiro dia de aula falo como o aluno será avaliado quais serão as atividades, proponho a inserção de atividades partindo por eles até mesmo para estimular esse conhecimento.

O planejamento, para Perrenoud (2000), constitui em preparar um espaço adequado para desenvolver os procedimentos educacionais. É, sobretudo, concentrar esforços para que as competências profissionais sejam utilizadas e exploradas em diversas situações de ensino-aprendizagem. Planejar o processo didático, para o mesmo autor, significa orientar as situações de aprendizagem que contemplem cada objetivo e identificar os possíveis objetivos para cada situação iminente que se apresente no cenário educativo (PERRENOUD, 2000).

Emprego de diferentes estratégias de ensino

Os docentes relacionaram em seus discursos os métodos e técnicas de ensino utilizados para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, estas variaram de métodos mais tradicionais até os mais inovadores.

Eu gosto de mesclar todas as estratégias, eu não gosto de seguir apenas o método tradicional, por exemplo, e não só aulas com metodologias ativas. (DN3)

Assim, ainda, tenho aquele modelo de aula expositiva, até mesmo porque o acadêmico ainda não entende direito quando a gente utiliza outra metodologia, mas eu tento buscado mesclar aulas expositivas com as metodologias ativas, como a simulação realística [...]. (DI5)

Um dos grandes desafios de ser professor é entender como cada aluno consegue compreender os assuntos abordados e surpreendê-los com técnicas e métodos que possam auxiliar na construção ou aprimoramento dos seus conhecimentos. Desse modo, o professor deve refletir criticamente sobre a escolha mais adequada dos recursos metodológicos que lançará mão, uma vez que essa escolha poderá refletir no sucesso ou não da construção do conhecimento do aluno (NINO, 2010).

Para o êxito de um método de ensino é imperioso que o professor conheça a diversidade dos tipos de métodos e técnicas de ensino, a fim de que a escolha do método adequa-se às diferentes realidades e necessidades do universo do estudante, da comunidade e da escola (BACKES et al., 2010).

Para além da adequada escolha do método de ensino, deve haver ainda uma interação de fatores pertinentes, tanto ao professor quanto ao aluno. Contudo deve partir do professor o incentivo ao aluno em formação, de explorar suas habilidades, saberes e potencialidades para uma boa convivência e crescimento mútuo (BETTANCOURT et al., 2011 *apud* VENDRUSCOLO et al., 2018).

Nas falas a seguir os docentes relataram a importância de conhecer as fortalezas e as fragilidades dos alunos, pois possibilitam traçar o perfil do estudante promovendo o desenvolvimento de suas práticas docentes com vistas à construção do conhecimento.

Bom a minha aula a primeira coisa que eu busco é conhecer o perfil do grupo que eu vou construir o conhecimento com eles. (DN4)
Geralmente, eu sempre procuro identificar dois aspectos, as fragilidades e as fortalezas, por exemplo o aluno que chega no 5 período, então eu procuro identificar as fragilidades no sentido de eu conhecer o perfil daquele grupo e então eu pergunto porque ele está na Enfermagem, e eu trabalho bastante com a parte da sensibilidade, sempre eu coloco a realidade de quem é o enfermeiro. (DE3)

Ao analisar essa preocupação com o perfil do aluno, a pesquisadora entende que os docentes demonstram estar cientes da indivi-

dualidade de cada estudante, como um ser bio-psicos-social, ou seja, cada aluno possui suas peculiaridades e essas devem ser respeitadas e trabalhadas dentro do espaço da escola. Essa preocupação, ainda, é importante para que o conhecimento seja construído de forma individualizada, contínua/permanente e conjunta.

A profissão de Enfermagem possui uma história de lutas e conquistas em seu percurso. Atualmente sabe-se que a categoria, ainda enfrenta preconceitos arraigados que perduram desde os primórdios da profissão. Desse modo, ao professor cabe a responsabilidade de investir e incentivar empregando as ferramentas que dão suporte a sua prática pedagógica, os futuros profissionais a serem agentes de mudança, com desejo de investirem e acreditarem em suas carreiras. As falas a seguir demonstram que os docentes da pesquisa procuram fazer o papel de incentivador em relação à profissão.

Eu desejo e trabalho para que o aluno, que ele continue acreditando na Enfermagem. (DI5)

Que o aluno utilize o potencial intelectual dele para a profissão e não saia frustrado. (DI5)

A preocupação em desenvolver técnicas de ensino que favoreçam a interação entre os docentes e os alunos em sala de aula foi demonstrado pelos docentes como importante forma de estabelecer uma comunicação agradável para troca de experiências e facilitar o aprendizado.

E eu sinto que eles tem certa liberdade de não ter medo de perguntar e pararem a aula, de interromper a minha aula pra fazer um questionamento, até os mais retraídos eu observo aqueles que são tímidos eles sentem mais à vontade e isso é muito bacana e torna-se uma grande troca de experiências e não ficar aquela coisa cansativa. (DNI)

Professor tem que estudar como interagir, trabalhar a questão do relacionamento entre professor e aluno [...], reconhecer o conhecimento dos acadêmicos para construir a idéia do conteúdo que a gente está fazendo né. De como melhor está facilitando o aprendizado. (DE1)

Em estudo feito com docentes sobre as limitações e possibilidades da carreira docente, a falta de preparo pedagógico foi o principal fator limitante, já o uso das metodologias ativas foi apontado

como uma importante possibilidade para desenvolver a carreira docente. Os participantes referiram a utilização de diferentes técnicas de ensino, principalmente, as metodologias ativas, como forma de promover uma comunicação eficaz entre professor e aluno, uma vez que favorece o protagonismo do estudante em seu processo de ensino-aprendizagem, tendo como resultado o crescimento do docente e do aluno (VENDRUSCOLO *et al.*, 2018).

As aulas com métodos tradicionais revelaram-se como marca em muitos dos docentes estudados. Percebeu-se pelas falas que eles se sentem mais seguros quando utilizam esse tipo de método, mas reconhecem que precisam fazer mudanças em suas práticas.

Eu já sou mais expositiva e é algo que eu preciso melhorar [...] a minha aula é muita tradicional. [...]. (DN2)

Eu me sinto muito confortável nas aulas expositivas dialogadas [...] até porque minhas disciplinas são muito teóricas [...]. (DI1)

[...] trabalha muito a aula expositiva, mas desde o ano passado eu já venho tentando mudar um pouco, 50% e 50%, porque depende muito do conteúdo que você vai administrar. (DI6)

A dificuldade em trabalhar com métodos mais ativos de ensino também emergiu das falas. Os docentes sentem dificuldade em introduzir técnicas mais ativas por fatores relacionados a eles que vão desde o reflexo de sua própria formação acadêmica tradicional até as dificuldades relacionadas à falta de conhecimento e habilidade com o método, além de dificuldades institucionais, como falta de tempo e espaço na carga horária. Quanto aos fatores relacionados aos alunos, ressalta-se a falta de compreensão do sentido dos métodos ativos, o próprio percurso estudantil tradicional desde o ensino fundamental até o ensino médio e a dificuldade de estabelecer um diálogo com algumas turmas.

[...] se eu só utilizar uma abordagem das metodologias ativas, a interpretação, como eles já vem de uma aula tradicional, alguns alunos vão interpretar como o professor estará enrolando (DN4).

A maioria das minhas aulas ainda são nesse formato de expositiva, pouco dialogada, eu até tento estimular o diálogo, tem turma que consegue dialogar bem, tem turma que é um pouco mais complicada. (DI4)

Não é um exercício fácil porque na nossa formação tivemos uma formação biomédica e tradicional. (DI5)

[...] às vezes eu me vejo cobrando e me questionando, por exemplo como é que eu posso aplicar as metodologias ativas. E eu tenho muita dificuldade, pela carga horária, pelo tempo, pelo cronograma que eu tenho que seguir [...]. DI1

O grande entrave da docência no ensino superior é estabelecer um diálogo entre docente e discente para uma efetiva discussão em sala de aula. A prática pedagógica deve ser conduzida por caminhos que levem à troca de informações sobre os conteúdos, estabelecendo um elo entre aluno e professor; para tal é necessária a aquisição de atitudes e empenho, mediada pelos professores, para a autonomia do acadêmico (OLIVEIRA; COPPOLA, 2017).

As mudanças na forma de ensinar por meio de métodos de ensino inovadores no ensino superior pode causar nos alunos, sentimento de insegurança e incompreensão do seu papel no processo, uma vez que vivenciaram pelo menos por onze anos, no ensino fundamental e médio, o método tradicional de ensino (MELO; SANT'ANA, 2013) sendo ele o responsável pela construção do seu conhecimento. Há 10 anos a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS).

Corroborando com Melo e Santana (2012), Sebold et al. (2010) relatou uma atividade com acadêmicos do curso de graduação em Enfermagem, que propuseram o uso das metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem em uma atividade da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem. Nesse estudo, uma das dificuldades encontradas foi a credibilidade dos acadêmicos quanto ao método inovador de ensino escolhido para a atividade. A resistência advém da insegurança em relação ao novo e ao inovador que por vezes gera falta de compreensão. Contudo, os discentes e docentes conseguiram ter resultados positivos com o processo e os alunos assumiram o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Os problemas enfrentados pelos docentes com a habilidade de desenvolver métodos ativos de ensino em sala de aula, pressupõem a necessidade de capacitação por meio da educação permanente e de cursos de especialização, a fim de utilizar a experiência vivenciada nos cursos para ressignificar a prática docente no contexto de tra-

balho em parceria com os alunos, promovendo troca de conceitos, valores, crenças e saberes da profissão (MAGALHAES et al., 2014 *apud* OLIVEIRA; COPPOLA, 2017).

No estudo em pauta, alguns professores referiram a utilização de métodos e técnicas de ensino que valorizem métodos mais ativos de ensino e deixem de ser aulas com mera transmissão de conhecimentos.

Eu sempre procurei dar uma aula desvencilhando desse método tradicional [...] ter um ensino que fugisse do ensino por meio da produção da transmissão [...] então sempre evitei a metodologia que houvesse transmissão somente transmissão [...]. (DE4)
E também simulação realística que é o que a gente utiliza, também, na disciplina de alta complexidade, de usar a simulação realística ou simulação clínica como forma de ensino. Isto tem sido muito positivo e até provoca o aluno a se espertar mais para a tomada de decisão. (DI5)

Às instituições de ensino superior e de modo especial aos cursos de graduação da área de saúde, tem sido solicitada a inserção de novas propostas pedagógicas que sustentem o novo perfil necessário à formação dos profissionais, qualificados ao exercício da profissão com base no rigor científico e intelectual e que pautem os princípios éticos, tendo em vista a demanda de resolução de problemas e situações de saúde da comunidade, reconhecendo as dimensões bio-psico-sociais e os determinantes da saúde/doença daquela população específica (BERBEL, 2011).

Para cumprir a essa nova configuração, os métodos mais ativos ou inovadores emergem da necessidade de um ensinar diferente das formas cristalizadas tradicionais, rompendo os paradigmas dominantes dos métodos tradicionais. Desse modo há uma migração do ensinar para o aprender, inserindo os alunos de forma ativa em sala de aula, promovendo-os de ouvintes a agentes de seu próprio conhecimento, rompendo a característica de transposição de conteúdos (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016).

Desse modo, percebe-se que os docentes da instituição estudada estão em busca de métodos que permeiem e deem conta dessa nova configuração, por meio da adoção de metodologias de ensino que valorizem a percepção do aluno em sala de aula, para que ele se

imponha e seja protagonista de seu aprendizado, o que consequentemente, o auxiliará na tomada de decisão na resolução dos problemas. A fala a seguir demonstra essa preocupação dos docentes em reconhecer a necessidade de buscar conhecimento sobre as metodologias inovadoras de ensino.

Então toda vez que tem qualquer coisa falando de uma prática pedagógica inovadora, eu estou ali ouvindo. (DI1)

Contudo, Nascimento e Coutinho (2016), lembram que o uso de métodos inovadores não sucumbe o uso de métodos tradicionais, mas, deve haver uma interação entre os métodos que estimulem e valorizem a busca por novos conhecimentos por parte dos alunos.

Os discursos que emanaram dos grupos focais foram significativos para entender como e quais são as preferências e facilidades dos docentes em relação à escolha dos métodos e técnicas de ensino. A pesquisadora observou que durante cada fala os docentes iam demonstrando por meio de palavras, gestos e expressões faciais em seus discursos, suas preferências, diante de cada pergunta. As respostas procuravam validar e justificar as preferências para a escolha dos métodos de ensino que utilizavam para desenvolver suas práticas pedagógicas.

Utilização de cenários variados para o processo ensino-aprendizagem

O curso estudado, por estar inserido em uma universidade, desenvolve a tríade ensino, pesquisa e extensão. Essas três dimensões devem ser trabalhadas de forma indissociável. Assim, os docentes referiram que a extensão e a pesquisa são outros espaços para acontecer a prática de ensino, o que pode ser constatado nas falas seguintes:

E a extensão, também, é uma forma de desenvolver uma outra forma de prática de ensino, mas eu vejo e trato a extensão como um caminho pra chegar na pesquisa. (DI1)
[...]com a pesquisa amadureci muito, também, quando eu participo com o aluno de iniciação científica. (DN4)

Ao analisar as falas dos docentes identificou-se a aproximação em relação às atividades de extensão. Tal fato é de grande impor-

tância, ao se entender que a extensão é uma das formas de contribuição das universidades para a sociedade de forma específica, no local em que está inserida e como um todo, pois concede abertura para desenvolver as atividades de extensão nos diversos segmentos da sociedade.

Por outro lado, nas falas, percebeu-se certa escassez do desenvolvimento de pesquisa entre os docentes. Poucos docentes referiram realizar pesquisa como uma forma de desenvolver suas práticas de ensino ou que procuram inserir/incentivar os alunos na iniciação científica.

Outro aspecto relevante em relação à pesquisa, diz respeito às orientações da disciplina Trabalho Final de Curso (TFC). Ao desenharem o perfil técnico pedagógico dos docentes todos afirmaram fazer pesquisa, quando se referiram às orientações; todavia de acordo com os documentos normativos – Resolução n. 013/2017 do Conselho Universitário (CONSUNI, 2017), a orientação de TFC faz parte das atividades de ensino nem sempre estando atrelada aos projetos de pesquisa dos docentes ou dos grupos de pesquisa existentes.

Em alguns momentos do grupo focal, muitos docentes referiram carga horária elevada e multiplicidade de funções, não somente de ensino, mas de questões burocráticas. Por essa razão, muitos docentes referiram não dispor de tempo para produção científica. As falas confirmam tal ideia.:

E outra coisa eu acho a gente muito sobrecarregado de coisas, [...], mas o que falta é um equilíbrio entre ensino, pesquisa, extensão e gestão. Porque às vezes a gente acaba sendo sobrecarregado de muita gestão e muita aula, e fica pouco tempo para pesquisa e extensão. (D12)

Essa questão da burocracia tem sido para alguns colegas pesado, [...], você não participa só de duas comissões, eu já cheguei a participar de 9 comissões, isso é um fator negativo ao professor no sentido de trabalhar em nível de produção de artigos e de pesquisa. (DE3)

Tal fato é preocupante, uma vez que a maioria dos docentes participantes da pesquisa, já são doutores e, portanto a pesquisa deveria fazer parte da sua prática pedagógica de forma rotineira.

Em um estudo realizado em 2014, uma pesquisa com docentes de uma universidade de Pernambuco apontou as dificuldades e

limitações em articular a tríade ensino, pesquisa e extensão entre os docentes que relataram apresentar dificuldades para essa articulação. O pouco tempo pedagógico corroborou com os resultados desse estudo. Além disso a heterogeneidade dos discentes, desarticulação das disciplinas e a ideia de aluno passivo que em algumas situações são apresentados (NEVES; MALTA, 2014), foram fatores determinantes para esse resultado

Formação para a cidadania

Dentre os saberes necessários à prática docente, o saber conviver apresenta-se como algo valoroso na construção do perfil profissional. As DCNs do curso de Enfermagem afirmam que a formação do enfermeiro deve permear características que o torne capaz de atuar com “*senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano*” (BRASIL, 2001). Nessa perspectiva a abordagem de temas para além de conteúdos técnico-científico foram verbalizados como parte integrante de formação do estudante.

[...]dentro da sala de aula nós também temos que trabalhar alguns aspectos como cidadania, respeito, educação, limites. (DN1)

O papel dos docentes universitários em relação à construção da cidadania é de grande relevância na formação dos futuros profissionais. Na Enfermagem esse papel vai ao encontro das DCNs do curso de Enfermagem, sendo facultado aos docentes do referido curso a corresponsabilidade de formar profissionais competentes e comprometidos com a sociedade. A capacitação dos docentes na dimensão político-social deve ser vista como intrínseca à dimensão pedagógica. Temas direcionados ao ser humano e à sociedade devem fazer parte das características dos docentes e alunos para fazer frente aos possíveis entraves do mundo real e atual (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

O ensinar e o aprender sobre cidadania devem ser movimentos compartilhados entre docentes e discentes. Ver o outro como sujeito de direitos e deveres implica respeitar seus valores, sua cultura, suas crenças; no campo da saúde em especial da Enfermagem, ter

essa dimensão faz toda a diferença na prestação do cuidado. Isso deve justificar o compromisso do docente com uma formação acadêmica que desenvolva aspectos como humanização, consciência moral, social e científica, que considere a sociedade na sua integralidade (SILVA; CAMILO, 2007).

Nesse sentido, entende-se que o docente deve reunir não só competências técnico-científicas em sua prática pedagógica, mas também, atentar para as competências que visem uma ação pedagógica de qualidade, e, sobretudo, de responsabilidade social. Assim, será previsto para o cenário educacional, o resgate de princípios éticos, sociais e de cidadania, de modo que os alunos, reflexo dessa prática diferenciada, estejam fortalecidos para se tornarem agentes de transformação do ambiente complexo em que serão inseridos (FRANCO, 2016).

O ensino baseado nas competências profissionais e no conhecimento prévio dos alunos.

O ensino alicerçado por competências é um ponto importante para a formação de egressos, substancialmente para os da área da saúde. O aprender por competências está previsto nas DCN do curso de Enfermagem. A aprendizagem por competências insere o estudante no mundo da profissão escolhida, seus fundamentos, sua história, seus saberes, o que dá sentido a essa aprendizagem, tornando-a significativa.

Nesse sentido, os docentes se ancoraram no ensino para a aquisição de competências como no ensino focado no conhecimento que os estudantes já traziam de suas vivências.

[...]eu planejo minhas aulas pensando em quais competências profissionais eu quero atingir como profissional, para eu poder selecionar esse universo de conteúdo de forma que ele atinja aquele objetivo e aquele aprendizado significativo com base na ementa. (DN4)

Utilizar o conhecimento prévio dos alunos para iniciar um diálogo e estabelecer uma cena educativa, foi também, citado nas falas dos docentes.

[...] a forma com que eu abordo os alunos, porque algum conheci-

mento eles trazem, então eles vão resgatando [...] e aí eles vão resgatar e dialogar com a gente ou tirando dúvidas ou lembrando algum conteúdo [...]. (DN1)

A valorização do conhecimento que o estudante traz remete a Paulo Freire (2011), em suas considerações opondo-se à pedagogia bancária e aliando-se à pedagogia dialógica indo ao encontro de Ribeiro (2009), quando defende a concepção de aprendizagem acumulada ao longo da vida.

Porque quando você começa o assunto tem o aluno que está ali totalmente cru e tem aquele aluno que já tem alguma base ou por curiosidade ou já adquiriu o conhecimento porque já estudou em algum momento da vida. (DN3)

A formação por competências e habilidades está prevista nas diretrizes curriculares do curso de Enfermagem. Em seu art. 4º indica as características gerais do enfermeiro egresso. Esse deve ser apto a planejar e implementar as ações de *“atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente”*(BRASIL, 2001). Diante desse fato, torna-se preponderante que os docentes estejam preparados para implementar ao longo da formação acadêmica, um ensino com base nessas habilidades e competências, para posterior aplicação em sua prática profissional.

Esse aspecto é corroborado por Mello *et al.* (2014), que apontam que as habilidades concernentes aos profissionais de saúde, deveriam ser agregadas no decorrer de seu processo de graduação, de forma que o egresso esteja apto a desenvolver suas competências para além do domínio técnico-científico e seja capaz de empregar o conteúdo apreendido para incorporá-los em suas ações junto ao cidadão, numa dinâmica de empoderamento da população.

Outra dimensão que se tornou uma importante corrente pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, diz respeito à aprendizagem significativa proposta por David Ausubel em 1980. Esse autor afirma que aprender significativamente um conteúdo, consiste no sujeito agregar novos conceitos àqueles já existentes - conhecimento prévio - em sua estrutura cognitiva. Essa constru-

ção torna os conceitos adquiridos e preexistentes mais abrangentes, e essa interação faz com que ambos se modifiquem e tornem mais consistentes para o sujeito em movimento de aprendizado (MELLO; ALVES; LEMOS, 2014).

Promover o aprendizado significativo no curso de Enfermagem torna-se evidente e concreto para um bom desempenho da prática pedagógica dos docentes, com base nas competências requeridas para a formação adequada dos egressos.

Ademais, o princípio da aprendizagem significativa, corroborando com os autores mencionados anteriormente, partem de um ensinar com base na resolução de problemas, por meio da aplicação das competências previstas nas diretrizes que serão colocadas em exercício na prática vivenciada nos cenários educativos. Esse movimento de resolução de problemas gera a produção de novos significados pelo estudante, a partir dos já existentes, em uma relação constante, permitindo assim, o desenvolvimento de atitudes profissionais estratégicas para a melhor configuração de um processo de qualidade na assistência à saúde da população.

MUDANÇAS PRODUZIDAS PELA PRÁTICA DA DOCÊNCIA

Ao serem indagados sobre as mudanças ocorridas na prática docente do início da carreira até o atual momento e o que contribuiu para tais mudanças, emergiram falas que originaram as seguintes subcategorias: de detentor do conhecimento a facilitador da aprendizagem; de uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada; do exercício da docência com base na ação-reflexão-ação.

De detentor do conhecimento a facilitador da aprendizagem

Assim como o papel do professor tem passado por mudanças significativas a depender das características atribuídas ao processo ensino-aprendizagem, indo desde o professor como transmissor de conhecimentos a facilitador/mediador da aprendizagem, os docentes fizeram uma autoanálise de seu desempenho do início de sua carreira.

ra até os dias atuais. Ser um professor motivador do conhecimento foi mencionado pelos docentes durante as discussões do grupo focal como uma das mudanças ocorridas na prática docente.

Se eu fosse fazer uma classificação do que eu era para o que eu sou, eu acho que eu migrei de um professora torturadora para um professora mentora, nesses 14 anos. (D11)

O processo de ensino-aprendizagem acontece quando o professor utiliza métodos nos quais os alunos passam a ser protagonistas de seu processo de aprendizagem, ou seja, quando os professores assumem o papel de mediadores desse processo. Cabe, portanto, ao docente, abrir espaço a discussões e reflexões com os alunos sobre o papel de ambos na construção conjunta do saber (WALL; DO PRADO; CARRARO, 2008; TEIXEIRA, 2010; BERBEL, 2011).

O ser docente como motivador do conhecimento, dá-se quando ele aponta caminhos ao aluno, tornando-o capaz e emulado na busca de seu próprio conhecimento, e ao mesmo tempo, quando compreende que o professor não é sua única fonte de saber. Partindo desse pressuposto a experiência da docência torna-se mais exitosa, tanto para o aluno quanto para o professor. O aluno passa a ser protagonista de seu conhecimento e não mero expectador, enquanto o professor tem sua carga atenuada, uma vez que passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, em uma relação de parceria durante a cena educativa

[...] todo início de carreira docente a gente erra muito, primeiro a gente acha que, realmente, é a fonte de todo o saber, e não somos. (DN4)

A referência de “erros” cometidos no início da carreira tem relação com o exercício da profissão iniciado sem o preparo necessário e a pouca maturidade dos docentes, tanto pessoal quanto profissionalmente. Por sua vez, os estudantes tinham um perfil mais para receptores do que para questionadores. O acesso à informação em tempo real, via *internet*, trouxe profundas mudanças no caráter prescritor do professor em sala de aula.

[...] com os alunos antes, era eu é que sei, eu é que mando, hoje não, a gente escuta mais e vejo que a gente pode melhorar [...], porque a gente não sabe de tudo. (D16)

A docência no ensino superior não deve ser um processo em que o professor seja o centro de todo o saber. Deve existir uma relação de envolvimento efetivo e afetivo entre estudante e docente, sendo o aluno protagonista de sua própria história de construção do saber. Já o docente, um mediador/facilitador do processo de produção do conhecimento, isto é, ser um agente de transformação com suporte didático-pedagógico necessários para considerar as singularidades e necessidades do aluno nesse processo, sempre articulando o conteúdo programático com a complexidade da realidade (BAC-KES et al., 2010; BERBEL, 2010).

Um aspecto referenciado pelos docentes apresentado como mudança no decorrer de sua carreira foi o de tornar as aulas mais objetivas e reduzir a carga de conteúdo passado em sala de aula. Essa mudança está alicerçada na conscientização do próprio docente enquanto personagem de alguma experiência não exitosa ou da própria conjuntura atual que visa estimular o aluno a um aprendizado autônomo.

Se eu tivesse que resumir em uma palavra, a minha mudança na minha prática docente, eu resumiria em reducionista. Eu reduzi muito tudo que eu sempre ministrei. E a cada ano eu percebo que eu tenho que reduzir mais. [...]cada vez mais eu percebo isso que tenho que ser mais objetiva e reducionista. (DE4)

A percepção de como eram e como são agora, atualiza o fazer docente na perspectiva de melhorar seu desempenho e contribuir para melhorar a formação acadêmica. A exigência centrada na aquisição de conteúdos pode deixar de lado outras competências de igual importância na formação integral do aluno. Assim é preciso dar atenção ao saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber conviver, de forma harmoniosa.

O uso de metodologias que privilegiam métodos conteudistas é uma forma de pensar no ensino como um aglomerado de saberes historicamente acumulados, mas, sem uma real reflexão, o que passa por um processo abstrato e formal que privilegia um tipo de prática docente centrada na transmissão de conhecimento. Portanto, a prática pedagógica no desenvolver do conhecimento, deve ser concebida em uma lógica de como o sujeito vai desenvolver e aprender

os saberes, rompendo com a perspectiva empírica de internalização e memorização de conteúdos conectando o aluno ao contexto social em que ele está inserido (MACHADO; ANICETO, 2010).

Para o alcance dessa nova perspectiva os docentes acreditam na necessidade de uma readequação do modo como a prática docente é aplicada, sendo um dos elementos o uso de métodos de ensino que privilegiem um fazer docente voltado para a motivação da construção da autonomia do estudante, em detrimento de métodos com características pautadas na mera transmissão de conteúdos. As falas a seguir contemplam essa preocupação.

[...] não estar ali como uma enciclopédia falando tudo sobre aquele assunto e ficar preocupada com tempo e achar que eu não falei todo conteúdo. (DN3)

[...] estou ali pra instigar e pra colocar coisas que levem o aluno a querer investigar mais sobre o assunto e mostrar que na prática ele vai precisar daquela teoria. (DN3)

O desenvolvimento das competências humanas no pensar, sentir e agir são uma das funções da escola. Tais competências estão sinalizadas na legislação nacional da educação e apontam as diferentes maneiras e como devem ser aplicadas nos diferentes níveis de escolaridade (BERBEL, 2011). Para o ensino superior, foco desse estudo, a legislação da educação brasileira em seu Art. 43, afirma que a finalidade da educação superior é: “*estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*” (BRASIL, 1996). Dessa maneira os docentes devem se organizar e conduzir as situações de aprendizagem com vistas à seleção adequada dos conteúdos, a fim de alcançar os objetivos propostos para a aprendizagem, sempre com foco no despertar do aluno para a pesquisa (PERRENOUD, 2000; BERBEL, 2011).

Diante dessas falas emergidas durante o grupo focal, percebeu-se uma expressiva preocupação dos docentes em se adequar às novas perspectivas para o processo de ensino dos alunos, baseando as suas práticas pedagógicas em um modelo que privilegie o protagonismo do aluno em seu conhecimento e, portanto, estimulando-o, progressivamente, a ser autônomo na construção dos seus saberes. Revelou também o professor consciente de que é também um ser

inacabado, numa perspectiva freiriana, daquele que aprende ao mesmo tempo em que ensina.

De uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada

Durante os grupos focais o relacionamento interpessoal foi arrolado em alguma falas como sendo um dos pontos que os docentes vivenciaram de mudanças em suas práticas pedagógicas. A relação interpessoal quando acontece de forma positiva torna-se uma grande aliada para que o ensino aprendizagem possa fluir de maneira agradável e eficaz (FREIRE, 2011).

O relacionamento entre professor e aluno vai além do ensino de conteúdos técnico-científico, na perspectiva do desenvolvimento de competências afetivas e atitudinais que se referem a aspectos como, troca de experiências, respeito mútuo, ética, confiança, humildade, dedicação no ensinar, tolerância, amizade, motivação, equilíbrio emocional, seriedade e dom (LINS; NUNES; TEIXEIRA, 2010).

[...]o aluno até consegue se adaptar com as diferentes metodologias, mas quando ele tem uma barreira afetiva ou emocional, com o professor, isso o desmotiva e o distancia, e é isso que dificulta o aprendizado. (D1)

Antes eu tinha mais foco na técnica e hoje eu me preocupo mais com essa relação. (DE7)

Quando a convivência em sala de aula é caracterizada por uma relação de dominação pelo professor, o processo ensino aprendizagem apresenta bloqueios, deixando de ser dialógico inviabilizando uma convivência equilibrada e humanizada. Tal conduta dificulta para o estudante a manifestação de opiniões, a retirada de dúvidas, transformando-se em um monólogo, em que só o professor se expressa; desse modo, a interação educativa não ocorre (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

Se eu fosse fazer uma classificação do que eu era para o que eu sou, eu acho que eu migrei de um professora torturadora para um professora mentora, nesses 14 anos. (D1)

[...], eu venho de uma formação cartesiana e conteudista, então eu achava que professor bom era aquele que cobrava, cobrava e cobra-

va. E quanto mais o aluno dava, mais agente cobrava, mais agente puxava, porque tínhamos que exigir o máximo do aluno. (D11)

O ensino inserido em um processo de formação humanizada será expresso como uma extensão para a assistência humanizada do futuro profissional. Ao docente cabe o papel de facilitador de uma abordagem holística no processo de formação do enfermeiro para que esse estabeleça relações humanizadas em sua carreira profissional (TEIXEIRA; VALE, 2010; GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

Ao estabelecer uma relação horizontalizada professor-estudante, o professor estará assumindo a premissa de Paulo Freire quando considera que:

Não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que possuem, não se reduzem à condição de objeto um do outro: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 2002)

Do exercício da docência com base na ação-reflexão-ação

Em seus discursos duas docentes relataram que uma das mudanças vivenciadas em sua prática foi a melhoria em sua destreza e postura em relação à sua prática e teoria.

Então, eu acho que a questão da maturidade da experiência da bagagem e os tempos mudaram muito, [...], então, tudo isso você vai a armazenando em seus fichários mentais, formas e estratégias. (DN1)

No meu caso, acho que o tempo te dá muito mais segurança, muito mais vivência, bagagens, você consegue entender a forma de didática com o que você vai trabalhar. (DN1)

Eu percebi mudanças sim tanto em relação à destreza, tanto prática quanto teórica, postura em sala de aula, acho que melhorou bastante. (DN2)

O tempo de docência que é definido também como tempo de experiência, fornece ao docente a possibilidade de aperfeiçoar seu desempenho, tanto do ponto de vista pedagógico quanto técnico e pessoal. Assim, os docentes consideraram que o amadurecimento pessoal, as mudanças pelas quais passou a sociedade são capazes de produzir mudanças no exercício da docência; as possibilidades de transformar o conhecimento em conhecimento didático vão se tornando uma realidade prática para o docente. Ao mesmo tempo, a experiência oportuniza ao docente assimilar as diversas formas

de aplicação desse conhecimento, assim, torna-se fundamento importante para o desenvolvimento didático do conteúdo (BACKES; MOYÁ, PRADO, 2011).

Os saberes dos professores são aqueles vindos da experiência, logo, ao se agregar os saberes práticos dos docentes às experiências individual e coletiva sob a forma de hábitos e habilidades do saber, saber fazer e saber ser, esses se tornam ingredientes fundamentais que profissionalizam a prática, isto é o exercício da docência (TARDIF, 2008 *apud* FONTANELE; CUNHA, 2014).

Por outro lado, deve-se reconhecer a real necessidade de que saber ensinar, não requer somente a experiência e o conhecimento específico, mas sobretudo, a articulação entre os conhecimentos específicos de cada demanda de ensino com os conhecimentos pedagógicos para cada momento vivenciado na prática docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Para a pesquisadora o tempo de experiência como melhoria do desempenho e postura em sala de aula, citado pela docente, é entendido como uma conquista de melhorias por meio de um movimento de erros e acertos durante a caminhada do exercício docente, incorporando com os conhecimentos pedagógicos ao fazer docente, resultando em maior maturidade e habilidade para seu desempenho pedagógico.

As justificativas apresentadas pelos docentes para essas mudanças estiveram relacionadas à capacitação pedagógica, educação pelos pares, participação na gestão, uso de inovações tecnológicas descritas no decorrer da pesquisa.

FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE

Em relação às contribuições para as mudanças surgiram as seguintes subcategorias: realizar cursos de pós graduação; aprender com os pares; participar da gestão e usar as inovações tecnológicas

Realizar cursos de pós-graduação

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem o mestrado e doutorado, tanto acadêmico quanto profissional, sendo

o mestrado e doutorado acadêmicos, os que se direcionam para a formação docente (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Os resultados do censo de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Nacionais Anísio Teixeira - INEP da Educação Superior, informam que houve um crescimento expressivo no número de docentes com mestrado e doutorado no período de 2006 até 2016 nas universidades brasileiras públicas e privadas. Merecendo destaque para o curso de doutorado que despontou no ano de 2006, com mais de 67 mil docentes com doutorado para a cifra de 149 mil docentes doutores no ano de 2016. Já o curso de mestrado que em 2006 contava com quase 109 mil docentes mestres, no ano de 2016 somou mais de 150 mil mestres na docência das universidades brasileiras (BRASIL/INEP, 2017). Os dados informados dizem do possível impacto que essa expressiva capacitação para a docência possa causar.

A realização de cursos, principalmente os cursos de pós-graduação *stricto sensu* foi um dos aspectos mencionados como agente de mudanças. A pesquisadora percebeu que durante as falas os docentes citaram a pós-graduação e em especial a *stricto sensu* como um importante passo para as suas carreiras na docência do ensino superior, sendo que para muitos foi um divisor de águas, responsável por mudanças significativas em suas práticas docentes.

[...]o doutorado me ajudou muito no meu amadurecimento, tanto na docência e na pesquisa. (DI2)

O próprio mestrado, e o doutorado ajudou bastante nas aulas pedagógicas, olha eu fui ler Paulo Freire, e isso tudo ajuda, olha, (risos) como eu estava fazendo tudo errado [...]. (DI3)

O mestrado me deu a oportunidade de ver as coisas de uma forma mais ampla no ensino, como pegar um artigo e saber ler. O mestrado e o doutorado, para meu amadurecimento. (DI5)

A formação docente por meio da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado), não se trata de uma formação integral do ser professor, mas o insere durante o período do curso em um processo de aproximação da prática docente com a apresentação, discussão, reflexão e construção de elementos que subsidiam as atividades da prática docente, sendo, portanto, um início de uma concepção da identidade docente (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Segundo Correa e Ribeiro (2013), não existe uma formação específica que contemple os processos de ensino aprendizagem próprios para a docência universitária, assim os docentes desconhecem cientificamente os elementos constitutivos da ação docente, tais como planejamento, organização da aula, métodos e estratégias de ensino, avaliação em suas diversas dimensões, além das particularidades na interação professor-aluno.

Diante da falta de uma formação específica, alguns autores atentam para falta de exigência nas políticas públicas que torne a formação docente para o ensino superior uma obrigatoriedade, não existindo um processo de formação que contemple os saberes específicos da prática docente. Contudo, afirmam que os cursos de formação por meio dos programas de pós-graduação, principalmente, o *stricto sensu*, configuram-se em uma importante fase para a formação pedagógica do docente universitário.

Uma característica que valida os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como significativos para a formação pedagógica é o estágio de docência. Este é parte integrante dos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado regidos pela CAPES, sendo um dos pontos cruciais para a preparação acadêmica e, conseqüentemente, a docência dos pós-graduandos. Durante o estágio de docência é oportunizado aos pós-graduandos conhecerem os aspectos da vivência prática do fazer docente, além da pesquisa, assim, ao se cumprir o estágio entende-se que os alunos foram inseridos em um cenário prático e real de docência, concretizando o papel de formação pedagógica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL/CAPES, 2010).

Diante das falas e em consonância com os autores, percebe-se a preocupação dos docentes em caminhar para melhorar a qualificação de suas práticas pedagógicas, pois identificam que investir na titulação se mostra como um parâmetro de melhoria do ensino. Todavia, ao analisar as respostas quanto ao perfil técnico pedagógico do docente, ao serem questionados em relação ao acesso a conteúdos pedagógicos, muitos docentes não conseguiram identificar nos cursos de mestrado ou doutorado, local de acesso aos conteúdos pedagógicos.

É importante destacar a real finalidade dos programas de pós-graduação que contemplam a formação de mestres e doutores preparados para a docência e para a pesquisa. E ter essa preparação no decorrer do curso, não sendo critério apenas nas disciplinas de estágio docência, mas que fosse de forma contínua (FRANCHINI et al., 2016).

Entende-se que essa inadequação de informações, deva-se ao fato do desconhecimento das características reais de conteúdos pedagógicos existentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou até mesmo, a maior preocupação com a pesquisa durante o processo de titulação, em detrimento aos quesitos pedagógicos contemplados nos cursos.

Aprender com os pares

Os docentes afirmaram durante os grupos focais que outro aspecto que contribuiu para mudanças no ofício da docência do início até o atual momento, foi a troca de experiência com outros colegas mais antigos e experientes. É importante frisar que este momento em que se lembraram da convivência com esses professores mais experientes teve um tom nostálgico em suas falas.

[...] a experiência dos colegas aqui da [...], também, ajuda muito, assim colega como é que você faz e ai ela te ajuda, te dar um toque. (DI3)

A professora [...] sempre dá um livro que ajuda muito a gente a aprender sobre a prática do professor. (DI3)

A experiência dela, da professora [...] me ajudou bastante. Então cada um contribui e me ajudou bastante, aprendi com a experiência de cada um. (DI4)

As professoras mais antigas como a [...] me ensinou muito com a experiência dela, como fazia as suas aulas, o que era importante. (DI5)

A construção da identidade docente pode advir da vivência familiar, modelo de antigos professores, a troca de experiência com colegas de profissão, além da própria experiência vivenciada em sala de aula por meio da troca de saberes com os alunos (PARIGI et al., 2015; LAZZARI, MARTINI, BUSAN, 2015).

A experiência a partir do convívio com os colegas de trabalho e a inspiração em modelos de professores marcantes durante a cami-

nhada na graduação são elementos que influenciam na construção da identidade dos docentes. Essa influência dos colegas de trabalho e professores marcantes, mostra ser uma tendência que sobressai sobre a experiência adquirida pela formação pedagógica. Desse modo a troca de experiência entre os docentes mais experientes e os menos experientes na profissão são frequentes na configuração da identidade docente (PARIGI et al., 2015; LAZZARI, MARTINI, BUSAN, 2015; FERNANDES; SOUZA, 2017).

Participar da gestão

Participar da gestão foi citado por um dos docentes como sendo um aliado, ao elevar o pensamento para além da sala de aula, ou seja, pensar na universidade em um nível mais amplo.

Quando você está na gestão começa a olhar a universidade como um todo como é que ela se estrutura, na sua organização, na sua legislação e nas suas resoluções, que te dá uma visão maior do que é realmente o ensino superior, para além da sala de aula, para além de uma metodologia ativa que eu tenho que ensinar o aluno, mas essa coisa maior, macro mesmo [...]. (DI5)

Em um estudo realizado em 2009, no momento de implantação de processos inovadores em uma faculdade de medicina de São Paulo, o conhecimento da “gestão participativa” dos docentes gestores, docentes e discentes foram avaliados. O resultado em relação ao entendimento dos docentes gestores, centrou-se em compreender as implicações necessárias para uma “gestão participativa”, com o foco na integração dos setores envolvidos no processo com a finalidade de alcançar o desenvolvimento institucional, criando neles um sentimento de responsabilidade integradora e participativa em uma visão compartilhada (SILVA, 2009).

Assim, fica claro que conhecer a universidade, para além da sala de aula, significa conhecê-la em nível estrutural, administrativo e a gestão de processos e recursos humanos. Isso posto possibilita uma autoaprendizagem organizacional e não somente uma visão simplificada dos processos escolares.

Ainda que em algum momento os docentes tenham se ressentido das muitas atividades que lhes são atribuídas, dentre elas

a gestão, observa-se que para alguns esse é um diferencial na construção da carreira docente dando ao professor mais subsídios para entender o sentido de seu ofício.

Usar as inovações tecnológicas

As inovações tecnológicas trouxeram mudanças na prática docente de acordo com o discurso de alguns professores. No âmbito da comunicação essas mudanças foram percebidas pelos professores em relação a alguns aspectos como, por exemplo, a comunicação com os alunos, ou o modo como esses buscam conhecimento por meio da internet. Também houve mudanças na condução e no preparo das aulas, mostrando que a comunicação tornou-se uma grande aliada no desenvolvimento da prática docente. Os docentes trazem nos discursos, as mudanças proporcionadas pelas tecnologias no fazer docente e a necessidade de rever seus conceitos em relação a suas práticas.

O que tem contribuído hoje é o acesso dos alunos, independente, da estratificação social, a questão da tecnologia hoje tem sido um facilitador de comunicação para sala de aula, é o que tem contribuído hoje para o meu acesso aos alunos. (DN1)

[...] e aí você sabe que terá que fazer alguns treinamentos para dominar as tecnologias, se está desatualizada, as tecnologias mais recentes, hoje é tudo muito rápido para comunicar, [...]. (DE3)

[...] assim a evolução tecnológica foi tão absurda que eu era o máximo quando eu entrei aqui, eu comprei uma caixa de canetinha de transparência colorida de ponta fina e eu fazia as minhas transparências lindas, então não tem como comparar, como fazemos aula hoje com outrora. (DE6)

[...] então, como tornar atraente, como fazer essa motivação, com alunos que estão antenados com essa tecnologia toda, então o desafio hoje é muito maior do que naquela época. (DE6)

As falas apresentadas, tanto dizem respeito à necessidade particular do professor em dominar as tecnologias, exigindo de si esforço e capacitação, do conhecimento necessário para otimizar sua regência de classe, quanto da ampliação da democratização da informação.

As mudanças experimentadas pela sociedade em relação aos avanços tecnológicos, proporcionado pela evolução na tecnologia da

comunicação e da informação (TDICS), refletiu nas universidades, que, para acompanhar tais mudanças e não ficarem obsoletas em relação as suas práticas pedagógicas, são desafiadas a acompanhar e adequá-las (PARIGI *et al.*, 2015). Assim, tem-se a plataforma virtual como sala de aula, substituindo o espaço físico ainda hegemônico.

A igualdade de acesso à informação entre estudante e professor coloca para o docente mais um recurso de ensino, e, ao mesmo tempo o desafio de rever sua prática tomando a tecnologia como uma aliada na formação dos futuros profissionais.

O QUE A DOCÊNCIA ENSINOU

O exame da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes da IES estudada buscou conhecer o que a docência ensinou aos professores. Nos discursos emergiram falas que descrevem que a docência os ensinou a: serem resilientes e trabalhar em equipes buscar constantemente o conhecimento, pois ele é mutável; e ser referência para o aluno.

Serem resilientes e trabalhar em equipe

Das lições aprendidas com a docência os professores referiram as dificuldades nas relações interpessoais e a necessidade do trabalho em equipe.

O trabalho em equipe foi apontado pelos docentes como um aprendizado. Esse aprendizado é estabelecido por uma capacidade dos docentes em se reinventarem em seus relacionamentos com seus pares, mesmo diante das adversidades do grupo.

As próximas falas refletem essa perspectiva do aprendizado com a docência.

O que eu tenho aprendido em relação à docência é ter resiliência junto aos meus colegas de trabalho. (DN1)

[...] ter um equilíbrio para poder atuar de forma a tentar não entrar em conflito com as pessoas, porque a gente lida com pessoas e isso é muito difícil. (DN2)

A docência tem me ensinado a trabalhar em equipe, até mesmo porque aqui nossas disciplinas são compartilhadas. (D15)

Segundo Ferreira (2009), a palavra resiliência significa no sentido figurado a capacidade de o indivíduo lidar com problemas,

adaptando-se às mudanças, superando obstáculos ou resistindo à pressão de situações adversas como choque, estresse, algum tipo de evento traumático, sem, contudo, entrar em surto psicológico, emocional, ou físico, uma vez que ele encontra soluções estratégicas para enfrentar e superar as adversidades (FERREIRA, 2009).

Um olhar sobre o quesito idade no perfil dos docentes irá mostrar a heterogeneidade dos mesmos tanto na idade cronológica quanto na idade profissional. A visão de mundo de diferentes gerações pode ser um fator de presença de situações conflituosas. A maturidade para lidar com esse contexto também se apresenta nas falas na medida em que há um reconhecimento das dificuldades nas relações interpessoais buscando o equilíbrio como mediador. O fato das disciplinas serem compartilhadas exige, por natureza, a interação entre os docentes e o trabalho em equipe.

Buscar constantemente o conhecimento, pois ele é mutável

Os docentes afirmaram em seus discursos que a docência requer compreender que o conhecimento sofre constantes mudanças e por isso entendem que devam estar em constante busca pela renovação desse conhecimento.

É a busca do conhecimento todo tempo e a gente tem que estar estudando e trabalhando mais. (DE4)

Ela me ensinou que a gente nunca sabe tudo, que a gente tem que estar sempre buscando e aprimorando, que o conhecimento hoje é um, e amanhã é outro. (D11)

O processo de trabalho do enfermeiro está estruturado em cinco dimensões quais sejam pesquisar, educar, assistir, administrar e participar politicamente (SANA, 2007). A busca do conhecimento ao envolver essas dimensões exige do enfermeiro sua constante atualização, sua inserção no mundo num movimento constante de transformação do saber. A docência nesse sentido requer disposição para ampliar conhecimentos, tanto técnicos quanto pedagógicos sob pena de abordagens e condutas obsoletas que em nada ou pouco contribuem com o profissional envolvido com a transformação da sociedade. Nessa perspectiva, o docente necessita estar atento ao

processo de ensino-aprendizagem, articulando a junção entre o conhecimento prévio e o atual, que sejam significativos, o que permitirá a construção concreta de um corpo de saberes capaz de promover as mudanças almejadas. (VENDRUSCOLO et al., 2018).

Ser referência para o aluno

O retorno às razões que motivaram os professores para a docência pode em grande medida explicar o que a docência lhes ensinou. Assim como em algum momento de suas vidas tomaram alguém como referência, igualmente se sentem nesse momento como referência para seus alunos.

Entende-se que o docente ao desenvolver em suas aulas, habilidades e competências, deva refletir sobre a sua condição de ser modelo para seus alunos, de forma que compreendam que esse modelo será reproduzido por seus alunos em seus cenários de atuação profissional (NINO, 2010).

Os docentes relataram a importância do seu fazer na docência como forma de serem identificados como exemplos para seus alunos.

Ela me ensinou assim: que nós somos sementes né e que se a gente conseguir cuidar dessa semente aí vai gerar muitos frutos. (DN3)
Somos exemplos, então isso é uma responsabilidade muito grande, pois eles vão formar e usar na prática o aprendizado que tiveram aqui com a gente. (DI1)

Estudo realizado por Parigi *et al.* (2015), sobre a construção da identidade docente, mostrou em seus resultados que os alunos aprenderam com os pontos negativos de seus professores, com o sentido de fazer diferente e, com as boas experiências ao incorporarem a sua própria prática o aprendido, e assim agregaram as características e vivências positivas e tomaram como modelo para sua vida profissional (PARIGI et al., 2015).

O sentimento de responsabilidade expresso pelos docentes diz da consciência que os mesmos têm sobre o seu papel, sua postura em relação àqueles que estão em processo de formação, construindo sua identidade profissional.

Entende-se que os docentes do ensino superior devam reunir em suas práticas pedagógicas domínio do conhecimento pedagógico

e específico, além de desenvolver habilidades em relação às dimensões éticas, democráticas, morais, atitudinais e culturais. Essas competências irão contribuir para que os docentes sejam sempre lembrados como profissionais exitosos em sua carreira docente (LINS; NUNES; TEIXEIRA, 2009).

Ser reconhecido pelos estudantes contribui para motivar os docentes a desenvolver melhorias em seu agir e pensar durante suas práticas pedagógicas, uma vez que esse reconhecimento perpassa pelos docentes ao entenderem que são vistos como uma referência e modelo profissional a ser seguido (CAREGNATO; MARTINI; MUTTI, 2009; CHAVES; CASTRO, 2016; DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2016; SOUZA RAMOS et al., 2010).

Portanto, os docentes devem refletir sobre a importância de serem referência profissional mediante a experiência com os discentes na academia. Assim, os docentes passam a entender a importância de realizarem uma prática pedagógica condizente e adequada, vez que serão lembrados pelos estudantes, no momento em que estes estiverem atuando em seu contexto profissional.

Neste sentido, infere-se com esta pesquisa que a prática pedagógica é norteadada por conhecimentos oriundos dos referenciais teóricos, bem como, por conhecimentos de base científica que passam por uma prática baseada em evidências, esses são identificados como principal pilar, pois darão subsídios valiosos às ações aplicadas à prática.

EXPECTATIVAS DOS DOCENTES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao serem questionados em relação às suas expectativas enquanto docentes no desenvolvimento de suas práticas, os professores referiram ter expectativas quanto a: formar enfermeiros críticos-reflexivos; formar enfermeiros que prestem um cuidado ético, humanizado, seguro e de qualidade; reconhecimento do trabalho docente; fortalecer a prática pedagógica por meio da pesquisa e da formação pautada na Prática Baseada em Evidências.

Formar enfermeiros crítico-reflexivos

A nova configuração do cenário mundial representada pelos avanços tecnológicos e científicos, onde os mecanismos de comunicação são cada vez mais velozes e de fácil acesso, exige o ingresso no mercado de trabalho de profissionais com diversos atributos, dentre eles os de serem críticos, reflexivos, criativos e competentes, a fim de responder positivamente às demandas da sociedade brasileira, mantendo os olhos fitos no futuro (SOUZA; GONZAGA, 2017).

Os cursos da área de saúde, sobretudo o de graduação em Enfermagem, carecem de uma reavaliação de seu processo de ensino e aprendizagem, com o fito de capacitar o docente por meio da educação permanente para garantir um preparo pedagógico na perspectiva de cumprir as exigências das DCNs do curso de Enfermagem e, também, pela sociedade, que exige profissionais competentes, resolutivos, críticos e reflexivos (BACKES et al., 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Enfermagem traduzem em seu arcabouço qual deve ser o perfil do enfermeiro egresso, qual seja:

Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001. p.1).

Diante de tal exigência, é necessário o preparo dos docentes para exercer uma prática pedagógica reflexiva, que seja capaz de preparar os alunos para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, por meio da imersão no cenário real e complexo de ensino, para que tenham a possibilidade de experimentar uma experiência real (OLIVEIRA; COPPOLA, 2017).

Para os docentes a formação de enfermeiros críticos e reflexivos se constitui em expectativa ao desenvolver suas práticas pedagógicas.

Espero que o aluno extrapole o conteúdo, aquele depósito, aquela bagagem do que é ser enfermeiro.[...] eu acho que a nossa função seja tornar esses nossos alunos críticos, reflexivos, cidadãos, não só futuros enfermeiros. (DN1)

[...] eu acho que na medida do possível, nós tentamos buscar a formação de um aluno crítico-reflexivo, que seja transformador de nossa realidade. E eu acho que nossos alunos são diferencial no mercado de trabalho. (DI1)

Franco (2016), traz em suas obras a proposta de uma prática pedagógica como *práxis*, que perpassa por uma prática com ação reflexiva e não somente o saber fazer pelo fazer. De outro modo, Franco (2016), refere que a prática pedagógica em seu sentido como *práxis*, consiste em ser uma prática crítica e não normativa, ser *práxis* e não treinamento, ser dialética e não linear, dando a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico e que mantenha um diálogo contínuo entre os sujeitos para construção do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, entende-se que para uma prática alinhada a um processo de reflexão é necessário dispor de metodologias de ensino que garantam uma concepção educativa que seja capaz de estimular processos construtivos de ação-reflexão-ação. Alinhados a essa perspectiva, Franco (2016) e Oliveira e Coppola (2017), defendem que métodos ativos de ensino são as melhores propostas metodológicas, pois os métodos tradicionais de ensino se mostram ineficazes e insuficientes para alcançar as demandas da realidade social. Nessa perspectiva os métodos ativos contribuem para a formação do profissional crítico reflexivo.

Franco (2016), em suas discussões, defende que a concepção pedagógica crítico-emancipatória é a que melhor desenha o processo de construção do conhecimento reflexivo, permitindo uma reflexão entre os sujeitos em suas ações. A concepção crítico-emancipatória tem como princípio básico a historicidade como premissa para a compreensão do conhecimento, sendo a realidade concebida por um processo histórico a cada momento por múltiplas determinações.

Nessa realidade entende-se que é necessário emergir em favor dessas novas tendências, por meio da condução do ensino-aprendizagem, utilizando métodos de ensino que incentive o aluno a ser

membro ativo do seu processo educacional de forma a atender as perspectivas de formação de enfermeiros competentes, críticos e reflexivos e, sobretudo, ativos na resolução dos problemas de saúde enfrentados pela sociedade.

Formar enfermeiros que prestem um cuidado ético, humanizado, seguro e de qualidade

A Enfermagem é uma profissão que tem em sua essência o cuidado com o ser humano e traz uma trajetória que revela suas intenções, ações e expressões do mundo. Diante disso, defende-se que a formação em Enfermagem, sob a ótica das DCN (BRASIL, 2001), deve fundamentar seu ensinar e aprender, dentre outros aspectos, em um cuidado ético, humano e de qualidade (GUARESCHI; PAULINA, 2014).

Partindo dessa premissa, o relacionamento entre docente e estudante deve ser mediado por um ensino humanizado e ético, que respeite o aluno em sua integralidade, a fim de que esse relacionamento seja um exemplo ao aluno e posteriormente ele reproduza essa relação em sua realidade prática profissional na prestação de cuidados aos indivíduos, famílias e comunidade (GUARESCHI; PAULINA, 2014).

Outro aspecto que os professores trouxeram como expectativa de sua prática docente, está direcionado à formação que privilegie um egresso envolto por características de humanização, ética, segurança e de qualidade em seu cuidado.

O que eu espero da minha prática docente é influenciar pessoas a fazer uma Enfermagem mais humana, uma Enfermagem segura, de qualidade e comprometida. (D12)

[...] eu vejo assim a humanização em primeiro lugar, sentir o outro, com o outro, mas perpassa em você fazer a coisa bem feita, não adianta nada você ser sorridente, amável, e tratar maravilhosamente bem e fazer a técnica errada. (DE 6)

Eu espero conseguir formar esse estudante da melhor maneira possível, não só, tecnicamente, mas com as características de humanidade. (DE7)

Ao docente cabe o papel de facilitador no que tange a uma abordagem holística que envolva o aluno em seu processo de forma-

ção, estabelecendo os princípios que regem tanto as questões técnicas da profissão, quanto as que dizem respeito às relações humanas com valores éticos, sociais, políticos, de trabalho em equipe, comunicação e aspectos afetivos-emocionais.

Nas falas emitidas pelos docentes observa-se uma intenção em formar enfermeiros que prestem um cuidado ético, humanizado, seguro e de qualidade ainda que Sampaio et al. (2016) relatem que tal aspecto nem sempre é trabalhado na formação dos alunos pelos docentes (SAMPAIO; MOURÃO; ALMEIDA, 2016).

Reconhecimento do trabalho docente

O reconhecimento e a valorização do trabalho docente é uma das condições para que os docentes se sintam realizados em suas tarefas e tenham melhor qualidade de vida. Ao contrário, o não reconhecimento do trabalho docente contribui para a insatisfação e, conseqüentemente, piora da qualidade de vida (ARAUJO; GRAÇA; ARAUJO, 2003 *apud* SILVÉRIO *et al.*, 2009).

A pesquisa mostrou que o reconhecimento do trabalho docente é uma expectativa dos professores ao mesmo tempo em que se ressentem da ausência do mesmo.

Espero reconhecimento em relação ao nosso tempo dedicado e eu não vejo isso tão presente nas turmas, [...] (DN2)

Em um estudo de 2009, o reconhecimento do trabalho docente por parte dos alunos em relação ao trabalho realizado, teve um impacto positivo no exercício docente, sendo possível perceber a satisfação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando prazer no momento em que os alunos reconhecem o trabalho e capacidade dos docentes (FRANCHINI *et al.*, 2016; PINHO; FERREIRA; PINA, 2017)

Em estudo de Silvério et al. (2010), que trata das repercussões do ensino da área de saúde na qualidade de vida do docente, as situações que afetam negativamente são aquelas que envolvem os conflitos nas relações entre professores, alunos e professores coordenadores. Já os fatores que promovem qualidade de “vida-saúde”, foram citados, dentre outros, o reconhecimento por parte dos alunos

do trabalho docente, manifestação de respeito, satisfação e interação positiva entre os professores, alunos e população. Tais fatores trazem uma sensação de felicidade, realização pessoal e profissional (SILVÉRIO *et al.*, 2010).

Diante disso, percebe-se os benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, quando os docentes sentem-se satisfeitos em seu trabalho. Essa satisfação, parte do reconhecimento e satisfação dos alunos em relação ao trabalho e desempenho docente, consequentemente, a prática pedagógica será favorecida, além do impacto na saúde física e laboral dos docentes.

Fortalecer a prática pedagógica por meio da pesquisa e da formação pautada na Prática Baseada em Evidências

A Prática Baseada em Evidência – PBE em Enfermagem, tem como pressuposto o uso da investigação científica para a aplicação prática na assistência em Enfermagem, apoiando suas ações em estudos científicos de evidências que as justifiquem. De outro modo, entende-se que a PBE em Enfermagem, apoia as decisões de Enfermagem para a tomada de decisão clínica e gerencial em conformidade com os resultados de pesquisas científicas de grande credibilidade na comunidade científica (CAMARGO *et al.*, 2018).

Os docentes informaram que durante as suas práticas pedagógicas criam expectativas acerca da formação de futuros enfermeiros que pautem suas práticas em evidências e sejam agentes capazes de resolver problemas da sociedade, mas, acima de tudo, que se utilizem de práticas com base na ciência.

Como professor eu espero[...]formar enfermeiros que, realmente, tenham a sua prática baseada em evidências e que consigam resolver os problemas da sociedade. (DN4)

Olha a minha expectativa é um sonho grande assim, eu acho que a gente não é nada só. Então o que eu posso fazer, trabalhar com projetos que possam fortalecer a docência. (DI1)

[...] a minha expectativa é que aqui seja um centro de pesquisa, [...] seja esse ambiente altamente produtivo e que isso passe para o aluno. (DI5)

A expectativa dos docentes oscilou entre a formação baseada em evidências que seja resolutiva e na IES estudada como um centro

de pesquisa que produza ciência e alcance o estudante. As expectativas podem ser vistas como complementares uma vez que agrega o conhecimento científico, nas pesquisas e nas evidências científicas, na formação acadêmica em favor da população.

É desejado que o enfermeiro desenvolva conhecimentos e habilidades apoiado em uma análise crítica científica das pesquisas na área de atuação em Enfermagem, identificando os melhores resultados de evidência clínica, que, ao associar a sua expertise clínica às escolhas dos pacientes e aos recursos disponíveis em seu contexto, produza sua prática assistencial. Consequentemente, terá a convicção de um cuidado de maior qualidade e segurança ao paciente, uma vez que existe evidência de sua aplicação (PEDROSA *et al.*, 2015).

Durante a atuação docente nos cenários de prática os alunos devem ser orientados, ao desenvolvimento de uma prática baseada em evidência, sendo esta realizada em parceria com os profissionais de saúde do campo de prática. Esse momento de busca por práticas baseada em evidências, podem ocorrer principalmente, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos nas instituições de ensino. Entretanto, para a concretização do uso da PBE deve estar previsto em nível de matriz curricular e ser discutido de forma transversal na academia (PEDROSA *et al.*, 2015; CAMARGO *et al.*, 2018).

FATORES FACILITADORES E LIMITANTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

FACILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta categoria estão expostas as facilidades que os docentes apresentam para ensinar, sendo o que eles percebem como fatores facilitadores para melhor alcance de suas práticas pedagógicas. Dessa categoria surgiram 2 (duas) subcategorias: cultura organizacional e facilidades relacionadas à infraestrutura.

Cultura organizacional

A cultura organizacional diz respeito aos costumes, às práticas e valores adotados por uma determinada instituição, portanto compartilhados por pessoas que dela fazem parte. Dada sua dinâmica a cultura organizacional organiza modos de agir, norteia os procedimentos orientando o grupo para tomada de decisão e convivência nas distintas situações. Os docentes referiram aspectos relacionados à cultura organizacional que facilitam o desenvolvimento de sua prática pedagógica sendo pontuados os seguintes aspectos: ser egressa da instituição, liberdade metodológica para ensinar, acesso aos gestores da IES, a IES como incentivadora pela busca de conhecimento.

Ser egressa da instituição

O fato de ter sido egressa da instituição foi outro ponto referido por uma docente no grupo focal, no que diz respeito às facilidades. Isso se torna um aspecto facilitador, tendo em vista que conhecer os costumes e as características pedagógicas da instituição proporcionou à docente maior facilidade de se aproximar do cenário de educação refletindo positivamente em sua prática docente.

Bom o que facilita é o fato de eu ser oriunda da instituição, porque eu já conheço um pouco da forma dos costumes daqui e cada instituição tem um foco de suas características. (DN3)

Situação análoga foi referida em estudo de Marquezam e Morosim (2017), no qual narram a experiência de ex-alunos de uma IES que tiveram familiaridade em desenvolver projetos na condição de egressas (MARQUEZAN; MORISIM, 2017).

Ao vivenciar experiências diversas nos espaços institucionais, tanto como aluno quanto como docente, são condições necessárias para ampliar a autonomia profissional, uma vez que determinam uma reflexão crítica em relação às práticas, costumes e valores institucionais. Desse modo a inserção nos espaços institucionais, desde a academia, permite conhecer a realidade através de experiências concretas do cotidiano escolar, aproximando dos problemas e desafios para a futura prática pedagógica (CONTERAS, 2012 *apud* MARQUEZAN; MORISIM, 2017).

Liberdade metodológica para ensinar

Dominar o conhecimento e as estratégias a serem utilizadas pelos docentes em sala de aula é fundamental para os professores. A competência em dar aula está relacionada a diversos fatores, dentre os quais estão o conhecimento dos conteúdos, um bom planejamento, a exatidão dos objetivos propostos para aula, o que se deseja alcançar e, principalmente, a escolha segura de qual melhor método de ensino a ser aplicado para alcançar a proposta da disciplina.

Os docentes reconhecem nas falas a seguir que a instituição é favorável às abordagens metodológicas escolhidas por eles. Desse modo, os professores se sentem à vontade para selecionar a abordagem metodológica mais adequada, sem a interferência da instituição.

[...] a IES é muito aberta, ela nos dá uma liberdade muito grande, não existe uma exigência, não você tem que fazer desse jeito. Ai se um professor faz uma coisa diferente ela apoia. (D11)

Eu penso nesta questão da gente ter essa liberdade e isso é muito importante. Você tem a liberdade de dar sua aula do jeito que der né. (D14)

A instituição estudada incentiva, por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que os docente estejam atualizados, científica e pedagogicamente, com o intuito de produzir conhecimento científico, devendo

basear suas práticas de ensino na utilização de métodos inovadores, com vista à formação de egressos críticos e reflexivos, conforme as novas exigência ao perfil profissional (PDI/PPC/EEM- UFAM, 2018).

Acesso aos gestores da IES

O fácil acesso aos gestores da instituição foi citado como um fator facilitador por uma docente. Essa proximidade à gestão é, sobretudo uma forma de encurtar as burocracias causadas pela distância, além de possibilitar a participação da gestão.

Como facilitadores é de ter acesso por exemplo quem é coordenador acessibilidade que a gente precisa fisicamente é mais fácil. (DN2)

No contexto escolar os aspectos positivos do ser docente ao desenvolver a prática pedagógica reforçam o prazer em lidar com a docência, quando no cenário da docência permite-se o reconhecimento e a valorização do saber e do trabalho docente pelos seus gestores, tal situação é vista de perto quando há uma aproximação dos docentes e docentes gestores (SILVA, 2009; DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2016).

Quando docentes e gestores se encontram em um espaço caracterizado por uma gestão próxima e participativa, há um enfoque na interação dos processos, sendo desenvolvida uma integração dos setores com um objetivo proposto comum, o que, consequentemente, auxilia e favorece o desempenho adequado dos processos educacionais (SILVA, 2009).

A IES como incentivadora pela busca do conhecimento

O incentivo pela busca do conhecimento por meio da formação e capacitação docente foi mencionado como uma das facilidades no desenvolvimento e melhoria da prática pedagógica. As falas seguintes emergiram tal aspecto:

[...] a IES te estimula a buscar o conhecimento para desenvolver uma melhor prática. Estimula fazer os cursos necessários ajudando os docentes na sua capacitação. E isso é bem claro, e isso é muito positivo e facilita bastante. (DN2)

Concordo, a IES estimula essa busca de novos métodos para serem aplicados, até mesmo porque ela vê resultados com os alunos. (DN3)

Vendruscolo (2018), afirma que as instituições de ensino têm o papel de atuarem como facilitadores do crescimento pedagógico dos docentes, principalmente entre os docentes iniciantes, de modo a minimizar as dúvidas e dificuldades advindas do início de suas carreiras; além disso a educação permanente dos professores e o processo de doutoramento favorece e fortalece o exercício docente.

O processo de titulação docente, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, deve ser percebido tanto pela instituição quanto pela própria percepção do docente como condição necessária ao desenvolvimento do processo de qualificação e fortalecimento das práticas pedagógicas, para uma visível melhoria nas condições docentes de estruturar seu processo de ensino aprendizagem (MARIA; RIBEIRO, 2013; VENDRUSCOLO *et al.*, 2018).

Diante disso, entende-se que a docência no ensino superior faz parte de um processo formativo, não sendo construído somente por experiências vivenciadas na prática para aquisição de conhecimentos, mas sobretudo, por uma ideia de formação continuada que dá forma à prática pedagógica em um contexto social e complexo, assim entende-se que essa formação pode ser iniciada pela pós-graduação *stricto sensu*.

Ao analisar o perfil de formação e titulação dos docentes estudados percebemos que todos já possuem pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, além de referirem já ter tido contato com conteúdos de formação pedagógica, fato que pode estar associado à preocupação da instituição estudada no processo de educação continuada e formação de seus docentes.

FACILIDADES RELACIONADAS À INFRAESTRUTURA

As facilidades relacionadas à infraestrutura foram referidas como o fácil acesso à tecnologia, estrutura física e de recursos materiais para o desempenho do trabalho.

Fácil acesso à tecnologia

O uso da tecnologia foi um dos pontos citado pelos docentes como um fator facilitador da prática pedagógica, uma vez que facilita a comunicação entre aluno-professor e aluno-aluno. Na fala seguinte há a referência de que a tecnologia hoje está disponível para todos os alunos, independentemente de sua estratificação social.

O que tem contribuído hoje o acesso dos alunos independente da estratificação social, é a questão da tecnologia hoje tem sido um facilitador de comunicação para sala de aula e é o que tem contribuído hoje para o acesso dos alunos. (DN4).

A facilidade proporcionada pelos avanços tecnológicos, também foi identificada por uma docente em um outro momento do grupo focal, w diz respeito à forma de estruturar os processos educacionais em relação ao planejamento, à estratégia de ensino e aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Em sua fala a docente aponta que os avanços tecnológicos melhoram o acesso à informação, promovendo uma busca mais dinâmica e ágil dos assuntos a serem tratados nas disciplinas propostas.

A disponibilidade de um laboratório de informática para a comunidade estudantil ainda que limitada pelo número reduzido de computadores (vinte e seis) contribui para a realização das atividades acadêmicas pelos estudantes potencializada pelo acesso à internet em todos os espaços da IES. Tal limitação também se expande ao corpo docente uma vez que a IES dispõe de um computador para cada três docentes.

Então, muda muita coisa aquele desespero que a gente tinha de montar uma aula, uma estratégia, pra você chegar até os alunos antigamente, a gente levava horas, agora não, com a tecnologia, você senta planeja, estrutura, buscar bibliografia, isso é bem mais rápido do que o antigo que nós fazíamos lá atrás. (DN1)

Em estudo de 2015, foi realizada uma análise do uso das tecnologias digitais como forma de facilitar os processos de ensino-aprendizagem, e nele se conclui-que a inclusão das tecnologias revelou ser bastante favorável à educação (PARIGI et al., 2015).

O mesmo autor discorre que no cenário globalizado e de avanço tecnológico, as tecnologias digitais de informação e comuni-

cação (TDIC) apresentam-se bastante úteis à educação, suplantando os antigos paradigmas do ensino, abrindo espaço às novas competências que perpassem por um ensino mais contextualizado e compatível com as novas exigências do mercado de trabalho (PARIGI et al., 2015).

O uso de métodos mais ativos e inovadores de ensino podem ser facilitados quando aliados às ferramentas advindas dos recursos tecnológicos, podendo sua implantação ser efetivada nos processos educacionais, e conseqüentemente, favorecer a participação efetiva dos alunos, como é proposto nas DCN do curso de Enfermagem, que sugere alunos mais ativos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Estrutura física e de recursos materiais para o desempenho do trabalho

Em relação à estrutura física e de recursos materiais da instituição as opiniões entre os docentes dividiram-se, sendo que alguns apontam como tendo estrutura favorável ao desempenho da prática pedagógica, e outros referem deficiência em aspectos estruturais que julgam ser importantes para o bom desempenho da prática docente.

As falas a seguir representam os comentários positivos em relação à estrutura da instituição:

Eu vejo como pontos positivos a estrutura que a gente tem para trabalhar acho uma coisa inegável. (DE6)

Quando a gente precisa de algum documento de alguma coisa, precisa de Datashow ou de outros materiais é sempre acessível, mais, somos privilegiados além da estrutura da biblioteca. (DN2)

Também foram apresentadas opiniões contrárias, de docentes que acreditam que a estrutura física não atende às necessidades, pois falam de estruturas adequadas e referem que isso interfere no bom desempenho da prática pedagógica:

Pra começar eu acho ruim a acessibilidade e nós já tivemos alguns alunos que sofreram acidentes e não tiveram condições de ter acesso ao piso superior ou os próprios docentes adoecem por questões relacionadas à ergonomia, digamos assim, e eles também não têm acesso. (DN1)

Na fala a seguir, a docente refere que a falta de privacidade para conversas de orientação com os alunos é um fator muito ruim, e caracteriza-se como um empecilho para desenvolver algumas ações com os alunos, faltando-lhes certa liberdade:

A sala dos docentes é ruim, porque é tudo junto né? Apesar de termos a separação, “como tipos de departamentos”, porque quando você quer orientar o aluno, qual é o seu local de orientação? Aí, às vezes, alguns dos colegas não se sentem confortáveis quando precisam conversar entre eles, e o aluno está ali pra ouvir a conversa dos docentes. Então essa nossa estrutura é muito ruim. (DN1)

Quando se trata do trabalho do professor, seja na realidade da instituição pública ou privada, a exploração do trabalho docente é refletida por questões de caráter pessoal, como baixos salários, exaustivas normas e rotinas, jornadas cansativas e desvalorização do profissional docente. Por outro lado, essa exploração é evidenciada por questões relacionadas à estrutura para o desempenho do trabalho, como bibliotecas desatualizadas, pouco incentivo ao aperfeiçoamento e estrutura precária dos laboratórios de práticas de ensino (CONCEIÇÃO *et al.*, 2012).

A fala a seguir corrobora com o autor citado quando trata da estrutura deficiente dos laboratórios e bibliotecas.

Nós temos uma biblioteca com acervo de exemplares pequeno, eu acho na minha opinião, eu já fui de outras instituições que tinham a sua biblioteca local e a central maior disponibilização de exemplares. (DN1)

[...] por exemplo, ué, não ter um laboratório de prática bem equipado, né, pra fazer a prática clínica é o que dificulta um pouco essa questão [...]. (DN3)

LIMITAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os docentes referiram como limitações no desenvolvimento da prática pedagógica as relacionadas aos alunos, dada sua heterogeneidade em diversos aspectos; limitações relacionadas aos docentes; e limitações relacionadas ao processo de trabalho.

LIMITAÇÕES RELACIONADAS AOS ALUNOS

Grupos heterogêneos de alunos

A diferença relativa à diversidade social, econômica e escolaridade foi citada como um fator limitante à prática pedagógica. Percebeu-se por meio dos discursos que as turmas de Enfermagem possuem situações distintas de alunos. Alguns muitas vezes já são trabalhadores atuando na assistência ou veem de uma formação básica com déficit de conhecimento. Tal situação é vista pelos professores como um fator limitante às práticas pedagógicas, como percebido na fala a seguir.

O que dificulta é o perfil do aluno egresso na instituição. E essa desigualdade social traz alunos com perfil diferentes com dificuldades diferentes, e na questão do compromisso do aluno trabalhador, alguns contribuem até dedicam-se mais e, outros não. (DN4)

Ter grupos de alunos heterogêneos em sala de aula é um fator limitante citado por um dos participantes do estudo; tal fato se caracteriza por vertentes, a saber: os alunos com diferentes tipos de formação, por exemplo com problemas na formação básica, e os alunos que já trabalham na assistência na área da saúde.

Em relação à deficiente formação básica, Duarte *et al.* (2016), aponta que os problemas advindos de uma formação básica dos estudantes, tem-se mostrado como fator limitante no processo de ensino-aprendizagem no que tange à formação técnico-científica do futuro enfermeiro. Essa limitação incorpora um desgaste maior do docente em sua rotina de aula, uma vez que nesse contexto, o conhecimento prévio dos alunos faz-se necessário para a construção de novas práticas e novos saberes. Fica portanto evidente, uma repercussão negativa no desenvolvimento das competências necessárias à sua formação, somadas à falta de tempo, comprometimento e desinteresse do aluno. (CHAVES; CASTRO, 2016; DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2016).

Em relação aos alunos do curso de Enfermagem que já trabalham como técnicos da área da saúde podem representar impactos para a prática docente, uma vez que esses, alunos/profissionais, agregam em sua vida acadêmica as vivências e experiências de sua rotina de trabalho, o que pode significar um ponto positivo para o processo

de ensino aprendizagem, quando acontece um aprofundamento no conhecimento científico, mas, por outro lado, a prática profissional desses alunos, pode reproduzir em sala de aula muitas práticas diárias incorretas, os chamados “vícios de conduta” (NINO, 2010).

Desta forma, percebe-se que as dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino, referentes à educação básica do estudante e aos alunos que são profissionais, no que diz respeito às suas condutas inadequadas durante a prática acadêmica, devem ser sanadas por meio de estratégias de ensino que alinhem as dissonâncias, de forma que o processo de ensino-aprendizagem não se resvale ao controle da prática pedagógica dos docentes.

LIMITAÇÕES RELACIONADAS AO DOCENTE

As limitações relacionadas ao docente foram mencionadas como sendo a falta de capacitação pedagógica e a interação entre os professores.

Falta de capacitação pedagógica

A falta de capacitação pedagógica foi a segunda limitação mais citada entre os docentes dos grupos focais. A capacitação dos docentes deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, tendo em vista as mudanças contínuas que o conhecimento apresenta e a própria deficiência de formação pedagógica na graduação.

A formação dos docentes, normalmente, ocorre pelo bacharelado, ou seja, eles não recebem uma formação para a prática da docência. Isso é percebido pelos docentes como um fator limitante à prática pedagógica. A fala seguinte representa essa percepção:

Até porque nós todas aqui formamos para ser enfermeiras, nós não temos uma formação para ser docente do ensino superior. E muita coisa a gente aprendeu vivendo com o colega, com uma experiência aqui, outra ali. E isso nos fragiliza nesse aspecto. (DI1)

Estudos apontam que essa dificuldade em desenvolver estratégias pedagógicas está correlacionada, dentre outros fatores, com a formação dos enfermeiros voltada para o bacharelado, resultando na falta de elementos próprios que colaboram, durante a graduação, para o exercício docente (VENDRUSCOLO, 2018).

Seguem-se as falas que expressam a limitação dos docentes em relação à falta de capacitação pedagógica, sendo a capacitação docente apontada como uma importante necessidade:

Eu acho que o que dificulta é a nossa inexperiência com algumas ferramentas e algumas estratégias. (DI1)

Nós precisamos de mais capacitação, como uma assessoria pedagógica, como seria bom um assessor pedagógico aqui para nos ajudar a como dar uma boa aula, além de ferramentas pra gente desenvolver em sala de aula. (DI2)

E dificuldade, é que precisamos de mais capacitação de se apropriar mais dos instrumentos de como fazer, em relação a prática docente. (DI4)

As dificuldades advindas da ausência de processos sistemáticos de capacitação e formação pedagógica aos docentes, são enfatizadas em estudos que tratam da formação de professores na área da saúde, tendo em vista que são formados para a prática assistencial e não para a docência (RODRIGUES; CONTERNO, 2009).

Interação entre os professores

A falta de interação entre os professores e as dificuldades de relacionamento interpessoal causam impactos na satisfação e desenvolvimento do fazer docente, já que o espaço escolar deve ser de interação e socialização dos pares. Nas falas seguintes, percebe-se que essas são limitações para a prática pedagógica:

[...] você não tem como exigir uma coisa de seus colegas, se eles não vestirem a camisa, então isso me abala muito, ainda é algo assim que eu tento sobreviver a isso, e é muito complicado. (DN1)

A dificuldade que eu vejo é que a gente não conhece o que o outro faz, assim a gente não se conhece, e como a gente não conhece o que está sendo desenvolvido, seja de pesquisa ou seja de extensão a gente não consegue fazer os nossos pares de fato. (DI5)

Diante da dificuldade em estabelecer relações nos espaços de formação, é necessária a implementação de estratégias que fortaleçam os pares, para enfrentar “dilemas”, “angústias” e “conflitos” vivenciados na prática educativa (FERREIRA *et al.*, 2009; BACKES *et al.*, 2010; DUARTE *et al.*, 2016).

LIMITAÇÕES RELACIONADAS AO PROCESSO DE TRABALHO

Foram citadas como limitações relacionadas ao processo de trabalho: sobrecarga de trabalho, dicotomia entre teoria e prática, compartilhamento/fragmentação das disciplinas.

Sobrecarga de trabalho

A sobrecarga de trabalho representa um importante problema para a docência nas universidades, sendo a limitação mais marcante e presente nas falas dos docentes. Essa problemática envolve uma série de fatores como, acúmulo de disciplinas e responsabilidades burocráticas. Assim como seguem nas falas.

O que dificulta mesmo é a sobrecarga. às vezes você quer fazer uma coisa diferente e nova, mas aí você vê que tem “n” coisas para fazer e você começa a se desesperar, entra em crise, leva trabalho pra casa. A pior coisa é você levar trabalho pra casa, porque em casa agente tem o 3º turno, né? Que é cuidar dos filhos, cuidar da casa, se cuidar, e às vezes a gente fica sem tempo e não consegue se cuidar. (DI3)
Essa questão da burocracia tem sido para alguns colegas pesado, porque você não participa só de duas comissões, eu já cheguei a participar de 9 comissões, e hoje estou com 6, fora as minhas disciplinas. (DE1)
Então, a gente tem as comissões as reuniões extras e aí vai sobrecarregando esse tempo pra si mesmo. Que dizer nós amamos o conhecimento, mas não temos tempo de ler um artigo por semana. (DE4)

O exercício docente pode ter influências em suas condições de trabalho, tais como, elevada carga horária, baixa remuneração, burocracia, submissão, competitividade e problemas com recursos humanos e de estrutura, que causam impactos importantes na satisfação do professor e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica (OANILO; FILHO, 2009; BACKES; et al., 2010).

Duarte *et al.* (2016), em estudo com enfermeiros docentes, tanto de sala de aula quanto com preceptores, concluíram que situações que dificultam o fazer docente têm gerado sofrimento em seu cotidiano, por reconhecer a responsabilidade de formar um profissional ético e com competências a serem aplicadas na vivência do futuro profissional.

Os mesmos autores denominam de sofrimento moral (SM) que ocorre quando o indivíduo sabe a coisa certa a fazer, mas as limitações institucionais impossibilitam de realizar o que é correto. O SM tem consequências na mente, no corpo e nas relações intersociais, significando uma ausência ou profunda insatisfação no fazer docente (DUARTE et al., 2016).

Dicotomia entre teoria e prática

Um problema bastante comum na realidade dos cursos de graduação, sobretudo os da área de saúde, diz respeito à dicotomia e distanciamento entre teoria e prática. A falta do diálogo entre teoria e prática é um problema presente na realidade dos docentes.

Veiga (2013) afirmou que na prática pedagógica está a representação de duas vertentes - **a prática e a teórica**. Uma não sucumbe a outra. Elas precisam andar em sinergia para o alcance de um objetivo maior. Dessa maneira, teoria seria o que se idealiza, ou seja as pretensões do que se deseja fazer e a prática seria o concreto, material e objetivo do que está sendo realizado.

Nas falas a seguir é percebido que os docentes enfrentam essa situação:

[...] é muito ruim você ministrar uma disciplina que você não deu aula teórica, mas o teu nome está na prática aí você vê aquela bagunça e quem organizou, digamos assim sem regra né, que é colocada quem ministra teoria organizar prática. (DN1)

Eu acho que a dicotomia teoria e prática ainda é muito gritante. Em algumas disciplinas, sobretudo, quando a gente trabalha a assistência de Enfermagem. (DE6)

O enfermeiro ao ser inserido no campo da docência traz em sua prática como professor sua experiência profissional na assistência, de tal forma que fortalece suas ações enquanto professor. Contudo, é importante destacar que as aulas teórico-práticas, necessitam de conhecimento adquirido ao longo da vivência no campo assistencial, mas requerem um preparo pedagógico que favoreça o processo de ensino aprendizagem, para uma formação crítica e reflexiva dos educandos (VENDRUSCOLO, 2018).

É percebido um descompasso entre teoria e prática, bem como entre ensino e aprendizagem, e isso tem instigado os estudiosos a entenderem essa dicotomia envolvendo os protagonistas desse processo em busca das melhores alternativas para sanar essa lacuna entre teoria e prática (MEIRA; KURCGANT, 2016).

Compartilhamento/Fragmentação das disciplinas

Outro aspecto levantado pelos docentes, diz respeito ao compartilhamento das disciplinas. Este tema dividiu as opiniões. Há os que acreditam ser um fator limitante e justificam que compartilhar fragmenta a disciplina gerando um desacordo. Outros, acreditam que há fatores positivos e negativos, mas, que vai do modo como esse compartilhar é feito. As falas seguintes refletem esses achados:

Uma das coisas que facilita e dificulta é esse compartilhamento de disciplina isso gera uma fragmentação, e isso é ruim para o aluno. (DE4)

Eu queria comentar sobre a fragmentação, eu acho que isso é real, de ser limitante, mas muito pela forma como a gente faz esse compartilhamento aqui na IES. (DE7)

Entende-se que, ao se compartilhar as disciplinas deve haver uma lógica e interação entre os docentes para uma intenção comum à prática pedagógica. Esse aspecto é corroborado por Franco (2016), que afirma que a prática pedagógica deve ser carregada de intenções para se concretizar significativa para a da docência.

Para um efetivo diálogo, reuniões de planejamento entre os coordenadores das disciplinas e os demais professores da disciplina, são de extrema relevância, devendo acontecer de forma sistemática, por meio de encontros programados e previstos nos planos de ensino, como forma de desenvolver uma prática pedagógica adequada à formação dos futuros profissionais.

PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA

A narrativa pelos docentes do que pode contribuir para uma prática pedagógica crítico-emancipatória, teve a intenção de aproximar a prática docente ao estabelecido nas DCN, no que se refere à formação do egresso.

Arguidos sobre quais perspectivas viam para a otimização de seu desempenho como docentes os professores inicialmente expressaram sua satisfação e insatisfação com a sua performance.

A satisfação com o trabalho é um ponto alto da profissão, uma vez que estar satisfeito representa uma condição de estado emocional compatível com o contentamento ou mesmo do sentir prazer em algo que se realiza ou deseja realizar. Da mesma forma, a satisfação do trabalho seria estar contente como é, e pelo trabalho realizado.

Ao refletir sobre as possibilidades para uma prática crítica emancipatória os docentes consideraram três aspectos: a satisfação com seu desempenho na prática pedagógica, a insatisfação com o desempenho na prática pedagógica, e as possibilidades para alcance de uma prática pedagógica crítico-emancipatória

SATISFAÇÃO COM O DESEMPENHO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ainda que alguns docentes tenham referido que estão satisfeitos com o seu desempenho referem que precisam melhorar em alguns aspectos de sua atuação o que é salutar pois ao reconhecerem suas limitações planejam aperfeiçoar sua prática.

Ao analisar as falas dos docentes, percebe-se que informaram estar satisfeitos com as suas práticas pedagógicas. Apenas uma parece estar plenamente satisfeita, informando que ela percebe que está contribuindo com a formação dos alunos, deixando o seu legado e que os alunos respondem a essa expectativa, compreendendo os ensinamentos da docente.

Eu estou muito satisfeita com o meu desempenho, eu acho que eu tenho conseguido mostrar para os alunos as minhas sementinhas, as noções, as idealizações, elas foram depositadas, plantadas né, eu sinto que eles compreendem. (DN1)

Eu estou satisfeita sim, porque não é perfeição é o melhor possível, então acho que estou caminhando na linha do melhor. (DE7)

O estar satisfeito com o trabalho docente está correlacionado com o compromisso docente pelo aprendizado do aluno, a sua valorização pelo trabalho realizado quando esse é reconhecido por ter a capacidade didático-pedagógica, além disso o processo de satisfação envolve uma relação professor-estudante permeada pelo diálogo e pela escuta, tudo isso somando elementos que contribuem significativamente em seu fazer com satisfação (DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2016).

Em outras falas dos docentes que relataram estar satisfeitos com seu desempenho como docente, percebeu-se que duas docentes, apesar de declararem estar satisfeitas, em um momento da fala se contradizem, uma vez que entendem que precisam melhorar em relação ao fazer pesquisa, a qual é apontada como um critério para desempenhar a prática docente integralmente.

Ao longo da docência o professor universitário é levado a desenvolver a tríade da universidade que consiste em ensino, pesquisa e extensão, sendo estes elementos orientados e estabelecidos nas resoluções que regem o ensino superior. Entende-se que essa articulação propiciará uma formação mais completa do egresso, sendo a pesquisa responsável pela produção de conhecimento novo, o ensino como o fundamento do exercício da profissão e a extensão com as ações voltadas para comunidade/sociedade, refletindo a preocupação da universidade com seu compromisso com a sociedade. A fala a seguir apresenta a auto-avaliação que os docentes fazem sobre seu desempenho e a disposição em superar suas fragilidades.

Eu estou feliz, satisfeita, mas eu tenho certeza que eu preciso melhorar muito mais, principalmente, na questão de pesquisa né, e publicação. Porque a docência não é apenas sala de aula, hospital e ambulatório. (DN2)

Eu, também, estou satisfeita, mas falta eu melhorar muito a parte de ensino, pesquisa, extensão e gestão. (DI3)

Observa-se que questões como a realização de pesquisa são recorrentes na fala dos docentes e aqui emergem novamente, acrescida da necessidade de investimento na gestão o que já foi referido como o diferencial para o entendimento da docência de modo mais amplo. Em ambas as situações os docentes entendem que é preciso melhorar.

Os professores evidenciam que a satisfação no trabalho docente parte do compromisso e responsabilidade pelo aprendizado do estudante e pela própria construção do conhecimento, partindo da possibilidade do aluno de participar ativamente desse processo, sendo o prazer no ensinar e aprender com a docência associado à responsabilidade com compromisso e seriedade da profissão docente (FERREIRA, 2009).

A satisfação também foi relacionada como resultado do até aqui alcançado e com a escolha profissional mas, entendem que não podem parar, pois a docência é uma profissão que requer superação constante.

Satisfeita por ter galgado alguns degraus. Tem outros ainda a alcançar. Assim, aqui em nossa situação enquanto docentes, parar é uma situação de morte. (DE1)

Eu estou satisfeita não como produto acabado, é uma questão progressiva, eu estou satisfeita com a profissão, ser docente, mas o fazer da profissão você tem que ser progressista. (DE3)

Percebeu-se nas falas satisfação e prazer na arte de ser docente. É importante ressaltar que são docentes com mais de trinta anos de docência, e, portanto, já estão em processo de finalização de suas carreiras acadêmicas, e, ao contrário do que poderia esperar, como por exemplo, relatos de cansaço e o desejo de se aposentar, é notório que eles vivenciam esse momento de reta final, dispostos a alcançar outros patamares na docência e adquirir mais conhecimento para aplicar à profissão.

INSATISFAÇÃO COM O DESEMPENHO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A grande maioria dos docentes relatou não estar satisfeito com o seu desempenho profissional. A falta de tempo, a sobrecarga

de trabalho, a dificuldade em realizar pesquisa, além de perceberem dificuldades no desempenho pedagógico e condução de sua jornada docente, foram os motivos referidos de insatisfação. As tarefas do dia a dia docente quando não cumpridas ou não feitas a contento, geram frustração e desânimo. A fala a seguir denuncia significativamente essa evidência:

Eu não estou não. Eu acho que toda sexta feira, eu saio com uma bagagem de frustração. Porque eu faço uma lista de tudo que eu preciso fazer e eu não consigo fazer nem a metade do que eu preciso fazer. E isso gera uma insatisfação muito grande. (DI1)

Em outra fala, diante das dificuldades em desenvolver a docência, a docente declara que busca alternativas em outras ciências para subsidiá-la para o enfrentamento diário do trabalho docente.

Também não estou satisfeita, tanto que tenho buscado leituras fora da área de Enfermagem. Comprar livros da parte pedagógica mesmo né. Agora comprei um de administração sobre o essencialismo. Eu tenho feito um coaching individual comigo. (DI5)

No trabalho docente as atividades que não trazem satisfação e geram um sentimento de frustração ao docente, são os que envolvem sobrecarga de trabalho, pouco tempo pedagógico, falta de formação pedagógica, o que pode acarretar inabilidade com o fazer docente e desse modo refletir no processo de ensino-aprendizagem, obrigatoriedade e pressão para produzir, podendo ocasionar perda da qualidade da educação e da pesquisa, devido ao sentimento de ameaça, que geralmente deixam o docente cansado, gerando irritação e baixa produtividade (LEMONS; PASSOS, 2012).

Em outras falas do grupo focal os docentes expressaram a necessidade de melhorar sua prática pedagógica para que possam se sentir satisfeitos, inferindo-se que a satisfação é um todo e não parte de um todo. Do mesmo modo, relatam a dificuldade em realizar pesquisa, esse tema aparece novamente nessas falas, registrando-se o quão os docentes se sentem pressionados a produzir, mas têm como empecilho as dificuldades inerentes ao trabalho para que consigam realizar pesquisa.

Como eu sou uma pessoa, particularmente, muito crítica, autocrítica, inclusive, mais autocrítica do que crítica com os outros. Então eu acho que eu posso sempre melhorar minha prática pedagógica. (D12)

Eu não estou. Quer dizer satisfeita totalmente não, porque eu preciso melhorar muito minhas prática pedagógicas. É essa parte da pesquisa a gente sente muito, porque a gente não consegue se reunir, a gente marca com o grupo de pesquisa. (D14)

Sentir-se valorizado e reconhecido pela capacidade didático-pedagógica, pela criatividade e pela importância no processo de ensino-aprendizagem é um fator de grande satisfação aos docentes. Desse modo, a busca pelo aperfeiçoamento e formação pedagógica se faz necessária para melhoria na qualidade do ensino, não sendo a pesquisa um requisito essencial para definir a competência do trabalho docente e sim o modo pedagógico como o professor insere o aluno no processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2009; DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2016; DUARTE *et al.*, 2017)

POSSIBILIDADES PARA ALCANCE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA-EMANCIPATÓRIA

Diante dos motivos de insatisfação com seu desempenho docente os professores vêem possibilidades para alcance de uma prática pedagógica crítica-emancipatória destacando: o planejamento das atividades docente; o fortalecimento da prática da pesquisa; e o fortalecimento do exercício da docência.

Planejamento das atividades docentes

O planejamento das atividades docente emergiu como uma prioridade no sentido de contemplar o ensino a pesquisa e a extensão, tripé da universidade e estratégia de otimizar a formação acadêmica, como pode ser verificado nas falas seguintes:

Melhorar é planejar melhor o meu tempo, essa divisão entre ensino, pesquisa e extensão. (DN4)

Saber priorizar aquilo que você precisa fazer e abrir mão de outras coisas, porque pra mim é uma necessidade, você vê as coisas e quer dar conta de tudo. (D11)

Então aprender a administrar o meu tempo e a dizer não. (D14)

Os docentes expressaram por meio de suas falas a necessidade de planejar melhor o tempo de realização de suas tarefas para que consigam realizar todas as atividades programadas que eles se propõem a fazer. Assim como dito por eles na pergunta anterior, essa falta de manejo com o tempo causa insatisfação e, conseqüentemente, um sentimento de frustração.

O emergente perfil do trabalhador diante da atual conjuntura de dificuldades no crescimento econômico faz com que o profissional tenha um perfil de trabalho mais flexível para se posicionar como um realizador de multitarefas. No caso da docência em Enfermagem essa sobrecarga de trabalho se dá pela intensificação das tarefas e auto-penalização pela consecução das muitas linhas de frente (FERREIRA *et al.*, 2009).

Da mesma forma, no cenário em que os docentes possuem uma estabilidade, como é o caso dos docentes efetivos das universidades públicas, essa queixa também é frequente, onde há a intensificação das atividades e de pouco tempo para se organizarem e executarem suas tarefas em sua totalidade (FERREIRA *et al.*, 2009; LEONELLO; OLIVEIRA, 2014).

Em um estudo datado de 2012, realizado em universidades do Chile, os autores mostram que a prática docente tanto em nível de campo de prática quanto em sala de aula está marcado por uma sobrecarga. Os professores acumulam diversas atividades e sentem-se responsáveis pela formação de enfermeiros integrais no seu ofício, tanto em nível técnico quanto moral e ético, desse modo, percebem-se como catalisadores das diferentes demandas, assumindo cada vez mais responsabilidades (GONZÁLEZ; 2012; LEONELLO; OLIVEIRA, 2014).

Fortalecimento da pesquisa

De outro modo, em relação à pesquisa, durante os grupos focais os docentes relataram que se sentem sem disponibilidade de tempo, não conseguindo realizar as atividades de pesquisa, principalmente no que tange à produção de artigos científicos. O motivo relatado por eles está relacionado à falta de tempo disponível e espe-

cífico para essa atividade, além da falta de uma parceria sólida dos alunos. Os docentes informam, ainda, que as atividades de pesquisas são prejudicadas devido à sobrecarga das outras atividades dentro da instituição, ficando difícil conciliar as atividades. As falas seguintes representam essa situação:

Eu acho que vencer o desânimo que às vezes as fragilidades me abatem, e tentar fugir um pouco dessa cultura de não produção científica, porque os alunos nossos foram moldados a isso né, o PIBIC que parece que só serve pra ganhar uma bolsa, não pra produzir um artigo científico. (DN1)

Fazer mais pesquisas e fazer menos extensão e voltar um pouco para as pesquisas, porque falta tempo para realizar tudo. (DN3)

Eu preciso mergulhar mais profundamente em algum desses componentes do tripé, ensino, pesquisa e extensão, principalmente, pesquisa. (DE1)

No contexto da academia as atividades de pesquisa são o foco principal da docência, uma vez que as avaliações docentes privilegiam a produção científica em detrimento das atividades de ensino e extensão. Quando se trata da avaliação em nível institucional essa realidade segue os parâmetros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo o trabalho docente mensurado pelo tempo dedicado às atividades de pesquisa com a publicação de artigos em revistas de *Qualis* elevado, projetos financiados por agências de fomento e as orientações em nível de mestrado e doutorado (LEONELLO; OLIVEIRA, 2014; NEVES; VALE, 2014).

Não obstante, um dos desafios centrais da educação, e de modo especial no ensino superior, está em despertar no aluno a reconstrução do seu próprio conhecimento, mediante o seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso o aluno deve estar inserido de forma ativa na proposta educacional que prevê para a academia atividades que permeiam as três dimensões das universidades, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão.

Sobre esse aspecto, Demo (2010), aponta que a pesquisa tem se comportado como um dos principais componentes da trílogia (ensino, pesquisa e extensão), uma vez que ela é fundamental para encaminhar a reconstrução do conhecimento, tendo a capacidade

de abranger os outros dois componentes para redirecionar a universidade para a modernidade e avanços no quesito formação crítica e reflexiva. O autor ainda afirma que os avanços da educação são resultado de um ensino fundamentado na pesquisa e abandono da transmissão e repetição dos conhecimentos, uma vez que a simples cópia dos conhecimentos não garante a maturação social necessária para o contexto da nação, que exige um profissional crítico e reflexivo para resolver as demandas.

É importante destacar que ser um pesquisador reconhecido no contexto acadêmico não é garantia ao docente de um desempenho pedagógico de excelência. A pesquisa deve ser desenvolvida para proporcionar melhorias na prática docente, a fim de que os docentes possam ressignificar sua prática para aplicação no processo de trabalho no cenário de ensino (LEONELLO; OLIVEIRA, 2014).

Se não houver um alinhamento da carga horária do ensino com a pesquisa e extensão redundará numa forma de sobrecarregar e intensificar o trabalho docente, por outro lado, quando há a falta da institucionalização da atividade de pesquisa na instituição, pode implicar em consequências negativas para a profissionalização do docente e por conseguinte na qualidade do ensino.

Fortalecimento do exercício da docência

O fortalecimento do exercício da docência emergiu como uma possibilidade de superar a insatisfação com o desempenho docente. Nele foram referidos: a busca pelo aperfeiçoamento pedagógico, a adoção das DCNs como parâmetro para a formação, intensificar a adoção das metodologias ativas de ensino aprendizagem.

Busca pelo aperfeiçoamento pedagógico

Em relação à formação continuada os docentes percebem a necessidade em adquirir mais conhecimento na área pedagógica e ir além de seus conhecimentos teóricos de Enfermagem. Apresentam-se dispostos a ir em busca de uma formação mais completa e complexa para atender às expectativas de uma prática pedagógica de maior qualidade, por meio da aquisição de conhecimentos pedagó-

gicos como a prática de métodos mais inovadores de ensino além de outras áreas como a gestão de seu trabalho, para que revertam como benefícios ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Tenho buscado leituras fora da área de Enfermagem. Comprar livros da parte pedagógica mesmo né. Recentemente eu comprei um livro de metodologias ativas, o uso de portfólio no ensino superior. (DI5)

Então, aonde eu vou aprender a ser docente é lendo livros de pedagogia e aonde eu vou aprender a gerenciar o meu tempo em livros de administração. (DI5)

Melhorar é o autoconhecimento e autodesenvolvimento, porque quanto mais a gente tem pra gente mais temos como dar ao outro. (DE7)

O saber fazer docente perpassa por uma formação que possui dois elementos fundamentais. O primeiro é sua formação na matéria em que ele leciona, sendo este o foco de seu trabalho, o outro elemento diz respeito à formação didático-pedagógica em que se estabelece a ligação dos princípios gerais que regem a relação entre o ensino e a aprendizagem com enfrentamento dos problemas típicos de cada matéria (LIBÂNEO, 2011).

Os professores têm consciência de suas fragilidades e da responsabilidade com sua formação que redunde numa prática pedagógica emancipada e construtiva de cidadania. Parafraseando Fazenda (1997), quando refere às dificuldades do educador diante da tarefa de investigar

A formação do pesquisador, desde cedo precisaria desenvolver o compromisso por “ir além” – além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhes são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos. Como esta formação não é outorgada pela escola ela necessita ser *conquistada*; é a *conquista da autonomia*, tarefa de cada um, em particular dos que buscam o saber mais elaborado e uma titulação (FAZENDA, 1997, p. 19).

Assim, os docentes precisam investir na conquista de sua autonomia e incentivar e multiplicar a formação dos neófitos da profissão.

Para Furlanetto (2007), a formação do professor significa pensar em um movimento que permita ao docente traçar os próprios

contornos em busca de sua expressão. A autora afirma ainda que os professores seguem um eixo próprio de formação a partir de seu processo, sua vivência e sua experiência, decorrentes de escolhas pessoais. Assim, a cada professor existe um eu interno que o representa e faz dele o que deseja e possa ser.

Percebe-se, portanto, a importância de haver uma formação contínua do professor, que seja pautada em preceitos teóricos em sua área de formação, mas também, uma formação pedagógica para o desempenho das atividades do profissional de ensino.

Adoção das DCN como parâmetro para a formação

As DCN do curso de Enfermagem, promulgadas em 2001, nesse momento em fase de revisão, recomendam o perfil do egresso em consonância com as atuais exigências do cenário vivenciado pela sociedade. Tais exigências implicam a necessidade de um profissional que tenha sua conduta alinhada à tomada de decisão com características que perpassam o pensamento crítico e reflexivo, sobretudo, voltados para o SUS.

Diante da importância das DCN, essas devem ser reconhecidas pelos docentes de forma a subsidiar suas práticas pedagógicas no curso de Enfermagem. A esse respeito, quando questionados sobre, se suas práticas estavam em convergência com as DCN do curso de Enfermagem, os docentes dividiram opiniões conforme as falas que se seguem:

[...] quando você observa o perfil do egresso, apesar de muitos limitantes, mas eu vejo que em relação ao meu desenvolvimento profissional, em cima das diretrizes, contempla. (DN4)

Então, assim, eu acredito que temos a necessidade de formar um profissional voltado pra realidade do SUS, para os princípios do SUS, e ter aquele olhar crítico e não ser passivo. (DN3)

Alguns docentes entendem que desenvolvem suas práticas pedagógicas em consonância com as DCN. Consideram que sua abordagem está de acordo com o perfil do egresso e que sua abordagem privilegia a formação profissional compatível com o sistema de saúde brasileiro. Outros entendem que não formam os alunos em convergência com as DCN, pois não realizam suas práticas voltadas para estimular os alunos a serem críticos e reflexivos.

Crítico e reflexivo não. (DI2)

Não, o menino crítico reflexivo, então não. Se eu não faço de minhas aulas por exemplo metodologias ativas e eu não uso, eu não faço o aluno pensar. Mas na medida que eu utilizo outros cenários, oportunizo o aluno, está tendo essa construção. E a extensão também, a gente faz muito isso, ele tomar decisão, ser autônomo, ser proativo, ele ter as ideias, ele pensar em gerenciamento. (DI5)

A gente não forma esse profissional previsto nas DCN, a gente não forma para a realidade. (DI4)

A expressão crítica-reflexiva parece distante da prática dos docentes, como se fosse inatingível, ainda que as falas indiquem uma postura na direção oposta. Desse modo, a formação crítica-reflexiva mostra-se incipiente na conduta dos docentes, ainda que o PPC da IES indique essa característica no perfil do egresso. Também parece existir contradição em algumas falas, pois ao retratar que oportuniza atividades de extensão que propiciam a tomada de decisão esse professor está atuando de acordo com as DCN.

Eu acho que nós não somos a excelência nisso, mas eu acho que na medida do possível eu acho que nós tentamos buscar a formação de um aluno crítico reflexivo, que seja transformador de nossa realidade (DI1)

Na teoria, sim, na prática, não. Eu sou da saúde coletiva, e nem tudo que você dá na teoria você consegue ver na prática. Nós temos muita dificuldade de implementar o que passamos para o aluno. (DE2)

As DCN do curso de Enfermagem descrevem que as IES deverão assegurar ao aluno uma formação que valorize a dimensão ética e humanista, favorecendo o desenvolvimento do aluno sob o aspecto de atitudes e valores voltados para a cidadania e solidariedade. Nas diretrizes estão contidos os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação do enfermeiro para que prestem atenção e cuidados direcionados à saúde da população sob os aspectos do SUS (BRASIL, 2001).

Esses princípios estão de acordo com as DCN do curso de Enfermagem que foram pautadas nas prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A inserção desses princípios nas DCN vem da necessidade de determinar o papel da educação superior com a intenção de atender aos preceitos do SUS. Para isso, deve-se estimular os alunos à criatividade e

ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a fim de formar cidadãos aptos para prestar serviços à população mediante o conhecimento e resolução dos problemas da sociedade na qual estão inseridos (BRASIL,1996; BRASIL, 2001).

Cabe também ao docente enfermeiro a responsabilidade pela formação de futuros profissionais que atuarão na assistência e cuidado em saúde, pautando suas práticas pedagógicas de modo a contribuir na formação de profissionais com perfil generalista, humanista e com pensamento crítico e reflexivo. Esses devem estar comprometidos a desenvolver suas competências de atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e, finalmente, educação permanente (BRASIL, 2001).

A atividade docente é de grande relevância para que o ensino alcance êxitos garantindo a formação em Enfermagem e em saúde voltados para a consolidação do SUS, todavia não só a experiência primária do professor assegura elementos suficientes para definir esse processo de ensino. Para tanto, faz-se necessário desenvolver na prática docente, conhecimentos, habilidades e atitudes, instituindo elementos que consolidem os saberes disciplinares e pedagógicos, além de curriculares e pessoais habilitando o docente à prática de um ensino com competência e qualidade (BACKES; *et al.*, 2013; MARIN *et al.*, 2010)

Entende-se que os saberes disciplinares do docente são provenientes de sua formação acadêmica e do investimento em formação continuada sob a ótica ético-humanista, aliados à vivência na prática pedagógicae são condições indispensáveis a uma formação com vistas à consolidação dos princípios do SUS, para atuação no cotidiano assistencial dos futuros profissionais.

Ênfase na adoção das metodologias ativas de ensino aprendizagem

Ao serem arguidos como avaliavam sua prática pedagógica os docentes se expressaram tecendo opiniões sobre o modelo pedagógico predominante na IES local do estudo. A maioria dos docentes percebe que a prática pedagógica desenvolvida na IES, está moldada em um modelo tradicional e conteudista:

A impressão que eu tenho é que apesar da gente conhecer as MA, a gente busca até fazer uma prática diferenciada, mas o que predomina, ainda, é o modelo mais tradicionalista e tem o pé no modelo mais conteudista. (DI1)

A dinâmica de trabalho que temos faz com que sejamos conteudista, porque se você usa uma outra dinâmica ou uma outra estratégia pedagógica, e você tem uma carga horária para cumprir, você vai sempre extrapolar a carga horária. (DE5)

Acho que somos conteudistas muito ainda, eu acho a gente é extremamente conteudista. (DE7)

Avaliar a prática da instituição como tradicionalista e conteudista segue a ideia de quando os professores informam que uma das facilidades para desenvolver a prática pedagógica está na liberdade que a gestão confere a eles para que desempenhem suas práticas, o que leva à reflexão de que o docente tem apoio para suas ações, mas não consegue aplicar métodos mais ativos de ensino, permanecendo com métodos tradicionalistas.

O uso de métodos mais ativos requer uma mudança completa no processo de ensino e aprendizagem, sendo considerada tarefa difícil, uma vez que propõe a ruptura com os modelos tradicionais de ensino. Essa ruptura passa por uma formação baseada em competências que agreguem a responsabilidade política, ética e humanista de atuação, considerando o potencial do aluno e favorecendo a formação de profissionais que atuam como agentes de transformação social, valorizando o contexto e individualidade tanto do profissional quanto da população a ser atendida (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; OLIVEIRA; COPPOLA, 2017).

Apenas uma professora avaliou que a instituição possui professores que realizam uma prática que visa à construção do conhecimento do aluno, por meio da motivação e assim contemplando as características ideais de um professor. A fala a seguir retrata essa percepção:

Tem professores que são muito bons na sala de aula cumprindo suas obrigações na sala de aula, tem práticas maravilhosas, mas assim, professoras que realmente contemplam todas características que um docente deveria ter, tanto na construção do conhecimento, na motivação e aplicando, realmente, todas as teorias que a gente conhece aí na educação. (DN3)

Outra professora entende a necessidade, ao fazer a prática pedagógica, que docente e aluno devam ser aliados no processo de construção do conhecimento:

Porque no curso superior o aluno ele tem que ser um pesquisador, ele que tem que ser o centro do processo de ensino-aprendizado, então se ele é o centro ele tem que planejar, ele é participante da construção do conhecimento, não ser passivo. (DN4)

Diante dessas falas é importante refletir sobre a formação docente em uma visão histórica. De acordo com estudos, até a década de 1970 os professores eram escolhidos pela competência técnica, pois se acreditava que o profissional que sabia fazer, também, sabia ensinar, “*quem sabe fazer, sabe ensinar*”, sendo então, o professor um centralizador do conhecimento e único responsável por transmitir seus conhecimentos para os futuros profissionais (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

No início da década de 1990, em culminância com a promulgação das LDB, surgiram as teorias da educação elucidadas por alguns autores, dentre eles, Tardif e Nóvoa, que deram subsídios teórico-conceituais e metodológicos de investigação desvendando as características do ser professor, no sentido de saber o que faziam, o que pensavam, qual a história de vida e como se relacionavam com o trabalho. Assim, houve uma ampliação do conhecimento sobre a formação docente surgindo um novo perfil de educador responsável pela formação de profissionais participativos e corresponsáveis pela sua formação (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

A partir dessa nova concepção de teoria dada as práticas pedagógicas, surge a necessidade dos docentes se inclinarem para um modelo metodológico que melhor atenda às práticas de ensino adotadas, partindo do pressuposto que os métodos escolhidos devem ter em vista a construção do conhecimento do aluno e no cenário no qual está localizado.

As atuais exigências em relação ao perfil docente deve provocar um processo de reflexão constante sobre suas ações na prática docente e atenção à educação prestada, levando-o a adequar suas práticas educativas, mediante a utilização de métodos de ensino que

sejam base para a transformação dos alunos, como seres autônomos e responsáveis por sua própria aprendizagem.

Houve, ainda, professores que em suas falas não conseguiram reconhecer o que caracteriza a prática pedagógica dos docentes da IES estudada, além de relatar que é muito difícil introduzir estratégias inovadoras de ensino, por falta de tempo para conduzir as disciplinas. Como pode ser entendido nas falas a seguir.

Eu não consigo avaliar, porque a gente não se conhece. Eu não posso dizer o que acontece se eu não participo, se eu não vejo, se eu não tenho um indicador. (DI5)

É uma colcha de retalho. Inovar, como você vai inovar sua estratégia se você tem apenas 15 horas para dar uma disciplina com um conteúdo imenso *pra dar?* (DE6)

Com essa realidade em que os docentes encontram dificuldades para conduzir a quantidade elevada de conteúdos, passa a emergir a necessidade de adequarem suas práticas mediante o processo de aplicação de métodos ativos e inovadores de ensino, os quais são viáveis para contemplar os conteúdos não somente em sala de aula, mas, também, pela busca do próprio aluno.

É importante entender que o aluno deve ser conduzido a ser membro ativo de seu conhecimento e não receptor dos conhecimentos transmitidos pelos docentes. Os métodos ativos e inovadores de ensino são uma forma de possibilitar ao aluno aprender a aprender, já que essas metodologias são o princípio de uma pedagogia crítica, reflexiva e interativa. Dessa forma o aluno é compreendido como membro ativo do processo educacional e consequente formação crítica-reflexiva para atuação como profissional (OLIVEIRA; COPPOLA, 2017).

A prática pedagógica requer dois movimentos para ser efetiva e transformadora: ser uma reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades da sua ação durante a prática pedagógica. Para que ocorram as práticas nos cenários educacionais, faz-se necessário um diálogo fecundo, crítico e reflexivo, estabelecido por meio das intencionalidades e ações. Sem uma intenção e diálogo o discurso da prática pedagógica perde o sentido e a razão de ser para os alunos. Uma das intencionalidades da prática está em torno da

forma de intervir na realidade social, sendo portanto, a prática docente, uma prática social (FRANCO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a prática pedagógica dos docentes enfermeiros de uma IES pública de Manaus – AM, constituiu-se em um exercício de intensas reflexões acerca da prática pedagógica, possibilitando à IES estudada, de posse dos resultados, identificar suas potencialidades e fragilidades e intervir na perspectiva de otimizar suas ações.

Fiéis ao projeto, a pesquisa alcançou o objetivo geral e analisar a prática pedagógica dos docentes enfermeiros da IES estudada e os objetivos específicos ao traçar o perfil técnico-pedagógico dos docentes enfermeiros, examinar a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes enfermeiros na IES estudada, relacionar os fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica e descrever as contribuições para uma prática crítico-emancipatória.

Para alcance dos objetivos, utilizou-se como técnicas de levantamento de dados: a revisão de literatura sobre o tema, a análise de documentos oficiais publicados de forma eletrônica e documentos oficiais da própria instituição, entrevista utilizando um questionário com perguntas fechadas e abertas e a técnica de grupo focal. Os dados provenientes das respostas ao questionário foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin. Diante da triangulação dos dados obtidos na coleta e o diálogo com a literatura, foi possível estudar a prática pedagógica dos docentes e assim alcançar o objetivo de analisar sua prática.

No primeiro momento, por meio do questionário, descreveu-se quem eram os sujeitos da pesquisa sob os aspectos de identificação e perfil técnico-pedagógico. Na análise dos dados referentes ao sexo percebeu-se que a maioria dos docentes são do sexo feminino, refletindo a prevalência da profissão de Enfermagem, o que consequentemente se estende à docência. Quanto aos dados referentes à idade, pode-se concluir que a maioria dos docentes estão na faixa etária de adultos maduros, que reflete maior tempo de experiência com a docência e, consequentemente, maior agregação de conteúdos pedagógicos advindos do percurso de formação e da carreira.

Em relação ao itinerário de formação foi possível conhecer o tempo de graduação, a modalidade de graduação e a titulação dos docentes. Em relação ao tempo de graduação a maioria dos docente possui mais de 21 anos de formado, no que se refere à modalidade da graduação, dois possuem bacharelado e licenciatura em Enfermagem e os demais são bacharéis em Enfermagem. Dois outros docentes também possuem graduações em outros cursos. Em relação à titulação, todos os docentes que participaram da pesquisa possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo que todos possuem mestrado e a maioria o nível de doutorado, além disso, todos os docentes possuem pelo menos uma pós-graduação em nível *lato sensu*.

No que tange ao tempo de experiência na docência a maioria dos docentes tem mais de 23 anos de experiência e por isso são classificados, de acordo com Gonçalves (2000), como docentes na fase de renovação do interesse ou de desencanto. Durante os discursos, apesar de uma parte dos docentes nessa fase estarem cansados e à espera da aposentadoria, outros, ainda têm fôlego e mostram-se dispostos a continuar agregando valores e conhecimentos acerca de sua profissão.

No estudo, a maioria dos docentes se localiza no intervalo entre 8 e 14 anos de experiência; ressalta-se, também, que o número de docentes no ensino de Enfermagem com mais de 23 anos de experiência, foi representativo. Assim, pode-se afirmar que a maioria dos docentes estão nos intervalos de 8 a 14 anos e acima de 23 anos de experiência.

Em relação ao tempo de experiência como docentes na IES estudada, registrou-se a maioria no intervalo de 8 a 14 anos de idade, coincidindo com o tempo de experiência no Ensino Superior de Enfermagem.

Pode-se concluir, também, em relação ao tempo de docência, de acordo com a classificação de Gonçalves, que os docentes classificados na etapa de divergência (positiva ou negativa) de 8 a 14 anos, e, na etapa de serenidade (reflexão e satisfação pessoal) de 15 a 22 anos, representam um elevado número, somando-se 8 docentes nas duas etapas. Esses resultados permitem inferir que os docentes

dessas duas etapas, encontram-se em momentos de suas carreiras docentes próximos, uma vez que as etapas têm um intervalo pequeno entre elas. Assim, tem-se que grande parte dos docentes estão, ou passando por um momento de divergência em relação a sua profissão ou em uma fase de serenidade e satisfação pessoal em suas profissões, entendendo serem etapas decisivas na continuidade da carreira docente.

Outro aspecto que merece destaque é o que relaciona a modalidade de trabalho dos docentes. Foi verificado que o regime de trabalho por dedicação exclusiva prevaleceu sobre o regime parcial, o que significa que os docentes dessa IES têm um tempo de dedicação exclusiva para a docência.

Em relação às atividades desenvolvidas na IES, a pesquisa apontou a concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão no cotidiano dos docentes, os mesmos informaram realizar além do ensino, atividades de pesquisa por meio dos Programas de Iniciação Científica e desenvolverem atividades de extensão junto a diversos setores da comunidade e administração/gestão.

A formação pedagógica dos docentes foi tomando corporeidade ao longo da docência, sendo adquirida por meio institucional, pela troca de experiência com outros colegas mais antigos, através de cursos que contemplavam conteúdos pedagógicos ou por meio da realização de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Alguns docentes informaram nunca haver tido contato com conteúdos pedagógicos, porém há registros de que todos realizaram o curso de mestrado, no qual, são apresentados conteúdos pedagógicos para formação de mestres.

No segundo momento procedeu-se à análise das falas emergidas dos grupos focais. Para isso, por meio de um roteiro com perguntas disparadoras foi examinada a prática desenvolvida pelos docentes na instituição. Ato contínuo, foram relacionados fatores facilitadores e limitantes dessa prática e finalmente apontou como a prática desenvolvida por eles contribui para uma prática pedagógica crítico-emancipatória.

Primeiramente, os docentes apontaram a motivação por es-

tarem na carreira docente o ponto inicial dessa discussão. As questões inespecíficas como a oportunidade, registrou-se como a mais frequente, outras com menor frequência foram as questões pessoais, como a convivência com familiares docentes, como sendo uma herança, ou até influência de antigos professores.

Esta pesquisa levou à compreensão de que as motivações pela docência, muitas vezes refletem os modos dos docentes realizarem suas práticas. Entende-se, também, que como a maioria não tem a docência como primeira escolha ou um sonho de infância ou de família, os docentes não se prepararam pedagogicamente para adentrarem à carreira docente, e esse preparo, como já dito, foi sendo incorporado no decorrer de sua carreira.

A pesquisa mostrou que os professores utilizam variadas estratégias de ensino para desenvolver a prática pedagógica, desde o modelo tradicional de ensino até a adoção de modelos inovadores, como a aplicação das metodologias ativas. Apontaram também que utilizam diferentes espaços para concretizarem o processo de ensino-aprendizagem, extrapolando os espaços das salas de aula.

Ao apresentarem como desenvolvem suas práticas conclui-se que os docentes realizam suas práticas com intencionalidades, marca de um ensino crítico-reflexivo, uma vez que para concretizá-la planejam suas atividades para alcançarem o ensino-aprendizado do aluno.

Assim, percebe-se a preocupação por parte dos participantes em desenvolver uma formação que valorize o conhecimento prévio dos alunos, a troca de saberes existentes para um aprendizado significativo, ensino com base nas competências da Enfermagem conforme as DCN, quais sejam: *“atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente”*.

Os participantes abordam com seus alunos, conteúdos de cunho social, demonstrando a preocupação social e a cidadania que a universidade representa na população.

As mudanças sofridas desde o início da carreira docente foram apresentadas e resultam em um conjunto de elementos. As mudanças foram: docentes facilitadores do conhecimento e não detentores

dele, estabelecer uma relação horizontalizada e realizar a docência com base na ação-reflexão-ação. Os elementos responsáveis por essas mudanças foram: aprender com os pares, realização de cursos de pós-graduação, participação da gestão e usar as inovações tecnológicas.

Além da aquisição de conhecimentos acerca dos processos pedagógicos, os docentes, também agregaram características de cunho pessoal como serem mais resilientes, trabalhar em equipe para um bem comum, não se reconhecerem como fonte única do saber, atuar como facilitadores da aprendizagem, reconhecer a necessidade de se atualizarem, uma vez que o conhecimento é mutável e entenderem a importância do ser professor como referência para os alunos, na mesma medida que sua prática é advinda de exemplos enquanto alunos na época de graduação.

A pesquisa apontou que os docentes esperam com suas atividades docentes a formação de enfermeiros críticos-reflexivos que voltem suas práticas para um cuidado que seja centrado na ética, humanização, com segurança e sobretudo de qualidade, o trabalho em equipe e uma formação com vista à construção do conhecimento guiadas pela pesquisa, baseando suas ações na prática baseada em evidências.

Os docentes relacionaram os fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica ao serem arguídos sobre tais aspectos durante as sessões de grupo focal. Em relação aos fatores facilitadores os docentes apontaram a cultura organizacional e condições favoráveis de infraestrutura. As limitações foram relacionadas aos alunos, aos próprios docentes e ao processo de trabalho.

Dois fatores limitantes que merecem destaque estando um deles relacionados ao próprio docente é o reconhecimento da falta de preparo pedagógico, principalmente no que se refere à aplicação de métodos inovadores de ensino, o que leva à insegurança de estabelecer o processo de ensino-aprendizagem como desejariam. Outro fator limitante relacionado aos processos de trabalho é a referida sobrecarga de trabalho. Essa limitação esteve presente em grande parte da discussão dos grupos focais e de forma unânime foi reconhecida

como um fator que limita a prática docente, principalmente nas atividades de pesquisa, sendo apontada por eles pela baixa produção científica dos docentes.

Em relação às contribuições para uma prática crítica-emanipatória destacam-se a satisfação e insatisfação dos docentes com o desempenho docente, revelando a necessidade de promover condições de satisfação; A otimização do trabalho docente em vista de planejarem melhor suas práticas; A adoção de modelos metodológicos que favoreçam a formação com base nas DCN.

A presente investigação, ao analisar como se dá a prática pedagógica dos docentes enfermeiros da IES estudada aproxima-se da concepção tradicional e conteudista, mas também, utilizam práticas que valorizam a emancipação dos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem, privilegiando uma aprendizagem significativo, tendo a gestão da instituição como aliada.

Da presente pesquisa emerge a reflexão de que a docência, sobretudo a do ensino superior, deve ser entendida como uma atividade dinâmica e sistemática dos processos de ensino-aprendizagem conquistados nos espaços das universidades. Em seu percurso, a prática pedagógica caminha desde seu planejamento, desenvolvimento até alcançar a sua concretização, de forma a garantir ao aluno elementos essenciais para uma formação crítico-reflexiva, com vista às situações com as quais irão lidar, a fim de promover resultados significativos junto à sociedade.

É de vital importância que a prática pedagógica alcance melhorias gradativas, que estão relacionadas diretamente com a atuação docente. Ao docente é exigido perpassar por um processo contínuo e sistemático de formação, tanto em aspectos técnicos de sua área, quanto aos conhecimentos pedagógicos, para que conheçam teorias e metodologias a serem adicionadas no seu fazer docente. Cabe ao docente uma reflexão constante sobre sua prática pedagógica, como forma de se responsabilizar e envolver no contexto profissional do ensino superior para a re-construção do saber nas situações de ensino-aprendizagem.

Conclui-se que os docentes participantes trazem consigo saberes sobre os fundamentos de uma prática docente que contribua

para uma formação crítica-reflexiva recomendada pelas DCN, entretanto há uma predisposição do grupo em subvalorizar seus saberes e sua performance. Nesse sentido, o desempenho do grupo é incipiente, justificado por um conjunto de fatores. Por outro lado, o potencial do grupo é indiscutível necessitando de algumas iniciativas que articulem o processo de trabalho dando-lhe mais coesão e unicidade e permitindo ao grupo enxergar suas fortalezas.

Por fim, o material dessa pesquisa servirá para outras que incrementem a publicação científica pertinente ao desenvolvimento da prática pedagógica em seu sentido amplo, na área da saúde, de modo especial na Enfermagem, uma vez que a publicação das novas DCN trará novas perspectivas na formação do egresso de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. R. S.; NEVES, C. G. S.; DA SILVA, E. M. Práticas pedagógicas em sala de aula: perspectiva transformadora emancipatória e repetitiva monótona: construções iniciais. In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO, 3, 2017, Anápolis, GO. (Anais). Universidade Estadual de Goiás - Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, 2017. p. 1-6.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. Estratégias de Aprendizagem. In: Anastasiou LGC, Alves LP. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10a ed. Joinville: Univille; 2012. p. 91.

ARAÚJO, T.M; GRAÇA C.C; ARAÚJO, E. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do modelo demanda controle. Ciênc. Saúde Colet. 8(4):991-1003, 2003.

BACKES, D.S et al. Repensando o ser enfermeiro na perspectiva do pensamento complexo. Rev. Bras. de Enferm. v. 63, n.3, p. 421-6, mai-jun, 2010.

BACKES, V.M.S, et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de Enfermagem. Texto & Contexto Enfermagem, v. 22, n. 3, p. 804-810, jul-set. 2013.

BACKES, V.M.S; MOYÁ, JLM; PRADO, ML. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de Enfermagem. Rev Latino-Am Enfermagem, v. 19, n. 2, 2011.

BAIÃO, L.P.M; CUNHA, R.G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. Revista Formação@ Docente, v. 5, n. 1, p. 6-21, 2013.

BARBOSA, E.C.V; VIANA, L.O. Um Olhar Sobre a Formação do Enfermeiro/Docente no Brasil. Revista de Enfermagem UERJ, v. 16, n. 3, p. 339-344, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 276 p.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Rev. Diálogo Educ, Curitiba*, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan-abr. 2013

BRAGA R; MELO M. Como fazer uma revisão baseada na evidência. *Rev. Port Clin Geral*, 25:660-6, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília: CAPES, dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação 2016 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

CAMARGO, F.C. et al. Estratégias para o ensino da prática baseada em evidências na formação de enfermeiros: revisão integrativa. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, v. 6, p. 363, 2018.

CAREGNATO, R.C.A. MARTINI, R.M.F, Mutti, R.M.V. Questão ético-moral na formação dos enfermeiros e médicos: efeitos de sentidos nos discursos docentes. *Texto Contexto Enferm*, 18(4):71321, 2009.

CAREGNATO, R.C.A; MARTINI, R.M.F; MUTTI, R.M.V. Ethical and moral issues in educating nurses and physicians: effects of meanings in faculty discourses TT, *Texto & contexto enferm*, v. 18, n. 4, p. 713-721, 2009.

CASTANHO, S. A educação superior no século XXI?: comentários sobre o documento da Unesco. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, p. 163-166, 2000.

CESTARI, M.E. Padrões de conhecimento da Enfermagem e suas implicações no ensino. *Rev. Gaúcha Enfermagem*, Porto Alegre, RS, v. 24, n.1, p. 34-42, abr. 2003.

CHAVES, V. L. J; DE CASTRO, A. M. D. A. de. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i1.7531.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de nov. de 2001. Seção 1, p. 37.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Rev. FAE*, Curitiba, v.4, n.1, p. 49-58, jan.-abr. 2001.

CONCEIÇÃO, M.R.D et al. Qualidade de vida do enfermeiro no trabalho docente: estudo com o Whoqol-bref. *Escola Anna Nery*, v. 16, n. 2, p. 320-325, 2012.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr-jun. 2013.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*. 2004;3:525-36.

CRUZ NETO, O, et al. Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação. 20 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2001. 32 p.

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

DEMO, P. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS F.G.P, KURCGANT, P, Influência da formação docente no perfil do egresso de graduação em Enfermagem. Cogitare Enfermagem [en linea] 2014, 19 (Enero-Marzo):

DUARTE, C.G et al. Moral suffering among nurse educators of technical courses in nursing. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 70, n. 2, p. 301-307, 2017.

DUARTE, C.G; LUNARDI, V.L; BARLEM, E.L.D. Satisfaction and Suffering in the Work of the Nursing Teacher: an Integrative Review. REME: Revista Mineira de Enfermagem, v. 20, p. 1-8, 2016.

FAZENDA. I.C.A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In Metodologia da pesquisa educacional. org. Ivani Catarina Arantes fazenda. pag. 12-20, 1997

FERNANDES, C.N.S, SOUZA, M.C.B.M. Docência no ensino superior em Enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. Rev. Gaúcha Enferm. 2017 mar;38 (1):e64495. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.01.64495>.

FERNANDES, C.N.S; SOUZA, M.C.B.M. Docência no ensino superior em Enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 38, n. 1, p. 1-9, 2017.

FERNANDES, J. D, et al. Aderência de cursos de graduação em Enfermagem às diretrizes curriculares nacionais na perspectiva do sistema único de saúde. Esc Anna Nery, v. 17, n. 1, p. 82-89, jan-mar. 2013.

FERNANDES, J. D, et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. Rev. Esc. Enfermagem USP, v. 39, n. 4, p.443-449, mai-jul. 2005.

FERREIRA, A.B.H. Miniaurélio: minidicionário da Língua Portuguesa. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. p. 896.

FERREIRA, E.M. et al. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v.43, n.spe2, p.1292-1296, 2009 <http://producao.usp.br/handle/BDPI/4147>.

FILHO, W.O.L. prazer e sofrimento no trabalho: contribuições à organização do processo de trabalho da Enfermagem, R. Bras. Enferm, Brasília, v. 50, n. 1, p. 77-92, jan-mar. 1997.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia à república. Rev. Inter. Educação Superior, Campinas, SP v.3 n.2 p.401-416 mai-ago. 2017.

FONTENELE, G. M.; CUNHA, R. C. Formação pedagógica dos docentes de Enfermagem em uma instituição de ensino superior privada na cidade de Parnaíba-PI. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul.-dez. 2014.

FRANCHINI, F et al. Desafíos a la docencia en la Enseñanza Superior en tiempos neoliberales. Rev. Gestão e Políticas Públicas. vol. 6(1): 118-139, 2016.

FRANCO, M. A. R. S; GILBERTO, I. J. L. O Observatório da Prática Docente como Espaço de Compreensão e Transformação das Práticas. Rev. Práxis Educacional, v. 6, n. 9, p. 125-145, jul-dez. 2010.

FRANCO, M.A.R.S. Pedagogical practices of teaching-learning: amid resistances and resignations. Educ. Pesqui, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FRANCO, M.A.R.S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. v. 10. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 2009 (Cadernos de Pedagogia Universitária).

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p.534-551, set-dez. 2016.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 176 p. (O Mundo hoje; v. 10).

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FURLANETTO, E. C. Como nasce um professor. 4 ed. São Paulo, SP: Paulus, 2007. 78 p.

GEMIGNANI, E.Y.M.Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. Fronteiras da Educação, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012.

GHIRALDELLI JR, P. O que é pedagogia. Reimpr. da 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

GIL, A. C. Didática do ensino superior. São Paulo, SP: Atlas, 2006. 284 p.

GIMENO, S. J.; PÉREZ, G. A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000. 396 p.

GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. Rev. de Ciências da Educação. n.º 8 jan/abr 09p. 23-36. 2000.

GONZÁLEZ, A.M.; FONT, M. C. The nurse teacher. Construction of a new professional identity. Invest Educ Enferm, v. 3030, n. 33, p. 398-405, 2012.

GUARESCHI, A.P.D.F; KURCGANT, P. Influência da formação docente no perfil do egresso de graduação em Enfermagem. Cogitare Enfermagem, v. 19, n. 1, p. 101-108, jan.-mar. 2014.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? Cahiers Pédagogiques, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

ISAIA, S.M.A; PIRES, V.B.D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. Linhas Críticas, v. 14, n. 26, jan-jun, 2008, p. 25-42 Universidade de Brasília. 2008.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LAZZARI, D.D; MARTINI J.G, BUSANA, J.A. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. Rev Gaúcha Enferm. 2015;36 (3):93-101. set. 2015.

LEMOS, M.C; PASSOS, J.P. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em Enfermagem. Revista Mineira de Enfermagem. v. 16, n. 1, p. 48-55, 2012.

LEONELLO, V.M; OLIVEIRA, M.A.C. Higher education in nursing: The faculty work process in different institutional contexts. Revista da Escola de Enfermagem USP, v. 48, n. 6, p. 1090-1098, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo, SP: Cortez, 1994. 261 p. (Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LINS, A. ; NUNES, C.; TEIXEIRA, E. Competências do bom professor na ótica de alunos de um curso de especialização da área da saúde. Belém: EDUEPA. Revista Cocar, v. 3, n. 5, 2009.

LOPES NETO, D, et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. Rev. Bras. Enfermagem, v. 60, n. 6, p. 627-634. nov-dez. 2007.

LOPES NETO, D, et al. Um olhar sobre as avaliações de Cursos de Graduação em Enfermagem. Rev. Bras. Enfermagem, v. 61, n. 1, p. 46-53. jan-fev. 2008.

LOPES NETO, D.; SILVA, M. S. Os diretores da Escola de Enfermagem de Manaus (1949 a 2007). História da Enfermagem.Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 1, p. 138-149, 2010.

MACHADO, L.B; ANICETO, R.A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ, v. 18, n. 67, p. 345-363, 2010.

MARÍA, R.R; SOLANGE, C; REIS, D.F. Pedagogical training in the teachers vision of under degree of the area of health in Brazil. Rev. enferm Herediana, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2009.

MARIN, M.J.S et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MARQUEZAN, F.F. MOROSINI, M.C. Espiral da Aprendizagem Docente: compreensão de egressos acerca de tornar-se professor. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 676-691, jan./jun.2017.

MASETTO, M. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012. 206 p.

MEIRA, M.D.D; KURCGANT, P. Nursing education: training evaluation by graduates, employers and teachers. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 69, n. 1, p. 16-22, 2016.

MELLO, C.C.B; ALVES, R.O; LEMOS, S.M.A. Methods of health education and training: Literature review. Rev. CEFAC, v. 16, n. 6, p. 2015-2028, 2014.

MELO, BC; SANT'ANA, G. Formação reflexiva: Esc.Edu.Br, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2013.

MARÍA, R.R; SOLANGE, C; REIS, D.F. Pedagogical training in the teachers vision of under degree of the area of health in Brazil. Rev. enferm Herediana, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2009.

MARIN, M.J.S et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MEIRA, M.D.D; KURCGANT, P. Nursing education: training evaluation by graduates, employers and teachers. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 69, n. 1, p. 16-22, 2016.

MELO, BC; SANT'ANA, G. Formação reflexiva: Esc.Edu.Br, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2013.

MINAYO M.C.S; DESLANDES S.F; GOMES R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 109 p.

MORAIS, J.F.R. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, V.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.) Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, C. O. F.; DIAS, M. S. A.; Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. ABCS Health Sci, v. 40, n. 3, p. 300-305. 2015.

NASCIMENTO, T. E.; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. Multiciência Online, p. 134-154, 2016.

NASSIF, V.M.J; HANASHIRO, D.M.M; TORRES, R.R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 364-379, 2010.

NEVES, D.S.D; MALTA, S.C.L. Ensino , pesquisa e extensão?: existem dificuldades docentes no ensino superior para esta integração? Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 1, p. 2-12, jan. / jun. 2014.

NINO, N. S. Docente Universitário do Curso de Enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

OLIVEIRA, W.A; COPPOLA, N. The importance of active methodologies in the training of nurses. Revista de Saúde da Faciplac. Brasília, v.4, n.2, ago – dez, 2017.

Organização Mundial de Saúde- OMS. WHOQOL, abreviado, versão em português, 2010.

PARIGI, D.M.G et al. Teacher identity formation in nursing teacher training: Reflection mediated by digital technologies. Revista da Escola de Enfermagem, v. 49, n. SpecialIssue, p. 142-147, 2015.

PAVA, A. M.; NEVES, E.B. A arte de ensinar Enfermagem: uma história de sucesso. Rev. Bras. Enfermagem, v 64, n.1, p. 145-51. jan-fev. 2011.

PEDROSA, K.K.A et al. Enfermagem baseada em evidência: caracterização dos estudos no brasil. Cogitare Enferm, v. 20, n. 4, p. 733-741, 2015.

PELIZZARI A. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PEREIRA, D. A.; ROCHA, S. F. M.; CHAVES, P. M. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. Revista de Ciências Humanas-Educação, v. 17, n. 29, p. 31-45, set-nov. 2016.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação no Ensino Superior).

PINHO, M. J. S; FERREIRA, C.S.B; PINA, T. Trabalho e saúde docente. Rev.Gênero, Niterói, v.18, n.1p.200-211. 2017.

PINHO, M.J.S; NASCIMENTO, A.T.P. Identidade profissional de enfermeiros/as: perspectivas de formação docente. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 78-87, ago.- dez., 2017.

PÜSCHEL, V. A. A. Ser professor de Enfermagem. Cogitare Enferm. Jan/Mar; 17(1):9-14, 2012.

RAMOS, F.R.S. Motivações e experiências do ensino da ética/bioética em Enfermagem. Avances en Enfermería,, v. 28, n. 2, jul-dez, 2010.

RAMOS, R.F.S et al. Motivações e experiências do ensino da ética/bioética em Enfermagem. Avances en Enfermería, v. 28, n. 2, p. 40-47, 2010.

RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. Saúde e Sociedade, v. 18. Supl. 2. p. 48-54. 2009.

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I. P. S.; MANTOVANI, M. de F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de Enfermagem. Escola Anna Nery Rev. Enfermagem, v. 11, n. 2, p. 313-317, jun. 2007.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. Rev. Bras. Enfermagem, v. 59, n.3, p. 456-459, mai-jun. 2007.

SAMPAIO, T.B; MOURÃO, L.C; ALMEIDA, A.C.V. A influência do corpo docente de Enfermagem na prática pedagógica. Revista Pró-UniverSUS, Jul./Dez.; 07 (3): 47-55. 2016.

SANA. M.C. Os processos de trabalho em Enfermagem. Rev. Brasileira de Enfermagem. V. 60. N 2. pag. 221-224, 2007

SAVIANE, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan-abr. 2009.

SEBOLD, L.F; et al. Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de Enfermagem, *Cogitare Enfermagem*, vol. 15, núm. 4, out-dez, p. 753-756, 2010.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 24 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016. 317 p.

SILVA, A.L; CAMILO, S. O. A educação em Enfermagem à luz do paradigma da complexidade. *Rev. escola de enfer. da USP. São Paulo*, 2017. v. 41, n. 3, p. 403-410.

SILVA, K. L, et al. Desafios da formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. *Escola Ana Nery Rev. de Enfermagem*, v.16; n. 2. p. 380-387. abr-jun. 2012.

SILVA, M. G, et al. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto e Contexto - Enfermagem*, v.19, n.1, p. 176-184. jan.-mar. 2010.

SILVA, R.H.A. Avaliação do processo de gestão na implantação de processos inovadores na Faculdade de Medicina de Marília: aspectos da resiliência docente e discente. *Rev.Avaliação*, v. 14, n. 2, p. 471-485, 2009.

SILVÉRIO, M.R et al. O ensino na área da saúde e sua repercussão na qualidade de vida docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 65, n. 1, p. 65-73, 2009.

SONZOGNO, M. C. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Org.). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac, 2004. 283 p.

SOUZA, C.; GONZAGA, M.F.N. A importância do professor de Enfermagem na formação de novos enfermeiros competentes. *Revista Saúde em Foco*, n. 9, 2017.

SOUZA, E. S. Saberes Docentes Produzidos e Mobilizados na Formação de Professores de Ciências Biológicas em Cursos de Graduação do PARFOR/UFAM. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Amazonas.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho do docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.317

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.325

TEIXEIRA, E.; VALE, E. G. Desafios para Reinventar o Ensino e Perspectivas para os Cursos de Graduação em Enfermagem. *Enfermagem em Foco*, v.1, n. 2, p. 55-58, 2010.

TERRA, F.S; SECCO, I.A.O; ROBAZZI, M.L.C.C. Perfil de docentes de Enfermagem em Enfermagem de universidades públicas e privadas. *Rev. enferm. UERJ*, v. 19, n. 1, p. 26-33, 2011.

TREVISAN, A. C. C.; VASCONCELOS, M. M. M. Docência no Ensino Superior: o mestrado em educação como espaço de tempo de formação. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, PR. (Congresso). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p.10561-10573.

TURRA, CMG. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre Sagra, 1986. p.

UFAM. Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem de Manaus. Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM, 2018. p.101.

_____. Aprova as Normas Disciplinas do Horário de Trabalho do Pessoal Docente. Resolução n. 12 de 29 de maio de 1991. Conselho Universitário – CONSUNI.

_____. Institui o Programa Institucional de Formação Docente no âmbito da Universidade Federal do Amazonas. Resolução n. 11 de 19 de março de 2012. Câmara de Ensino e Graduação – CEG/Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE.

_____. Revisar e atualizar as normas de Progressão e Promoção dos Docentes de Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal do Amazonas e dar outras providências. Resolução n. 13 de 25 de maio de 2017. Conselho Universitário – CONSUNI.

UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

VÁSQUEZ, A.S. Filosofia de práxis. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. A Prática pedagógica do professor de didática. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 191 p.

VENDRUSCOLO, Carine et al. Enfermeiro Professor: Limites e Possibilidades da Carreira Docente. Revista Brasileira de Ciências da Saúde, v. 22, n. 2, p. 95-100, 2018.

VERDUM, P. Prática pedagógica o que é? O que envolve? Rev. Educação por Escrito - PUCRS, v.4, n.1, p. 91-105. jul. 2013.

WALL, M.L; DO PRADO, M.L.; CARRARO, T.E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando as metodologias ativas. ACTA Paulista de Enfermagem, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

ZABALA, A. A Prática educativa - como ensinar. Porto Alegre: Art-med, 1998. 224 p.

Este livro nasce a partir das inquietações das autoras a respeito da prática desenvolvida na instituição a que pertencem, assim durante o mestrado desenvolveram a dissertação que precede esta obra como objetivo principal de analisar a prática de docentes enfermeiros de um curso superior de Enfermagem de uma universidade pública no estado da Amazonas.

Entendendo que a prática pedagógica é tema basilar no exercício profissional do docente, ela possui características complexas e contextualizadas, que merecem atenção e profundidade no seu conhecimento. Dessa forma, essa obra carrega em sua escrita a importância de se entender o processo de construção da prática docente, na perspectiva da prática pedagógica, abordando a interface entre saber docente e saber técnico para uma formação crítica-reflexiva inserida em um processo de ensino-aprendizagem significativo para seus discentes.

A obra aborda os requisitos necessários para desenvolver uma prática crítica-emancipatória, partindo tanto das iniciativas da IES quanto dos próprios docentes. Apresenta uma análise a partir das experiências vivenciadas pelos docentes em suas práticas, perfazendo os diferentes graus de conhecimento sobre os fundamentos de uma prática docente que alcance a formação pretendida nas diretrizes do curso de enfermagem.

ALEXA
CULTURAL



EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

