



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS e MATEMÁTICA

GLEIDSON MONTEIRO DOS SANTOS

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: O QUE DIZEM OS
ENFERMEIROS-DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**

CARUARU - PE
2018

GLEIDSON MONTEIRO DOS SANTOS

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: O QUE DIZEM OS
ENFERMEIROS-DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração:
Educação em ciências e matemática.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Kátia Silva Cunha
Co-orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Aparecida de
Oliveira Freitas

CARUARU - PE
2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S237d Santos, Gleidson Monteiro dos.
Docência no ensino superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros-
docentes de uma instituição privada. / Gleidson Monteiro dos Santos. - 2018.
115 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Katia Silva Cunha.
Coorientadora: Maria Aparecida de Oliveira Freitas.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2018.
Inclui Referências.

1. Enfermagem – Estudo e ensino (Pernambuco). 2. Universidades e faculdades -
Corpo docente. 3. Ensino superior (Pernambuco). 4. Professores de enfermagem
(Pernambuco). I. Cunha, Katia Silva (Orientadora). II. Freitas, Maria Aparecida de
Oliveira (Coorientador). III. Título.

371.12 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-234)

GLEIDSON MONTEIRO DOS SANTOS

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: O QUE DIZEM OS ENFERMEIROS-DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Área de concentração: Ensino. Linha de pesquisa: Currículo e formação de professores para o ensino de ciências e matemática

Aprovada em: 23/05/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Kátia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Freitas (Examinadora Interna)
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa (Examinador Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Profa. Dra. Rosaline Rocha Lunardi (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades, proteção e presença constante em minha vida.

A Professora Dr^a Kátia Silva Cunha, pela orientação deste estudo, pelo acolhimento desde o primeiro momento em que me encontrou, pela paciência, compreensão dos meus momentos e principalmente pela confiança em meu trabalho.

A Professora Dr^a Maria Aparecida de Oliveira Freitas, por aceitar a co-orientação, pela disponibilidade e valiosíssimas contribuições nesta pesquisa.

A amiga Gésica Kelly da Silva Oliveira, que com sabedoria e pertinência me auxiliou em mais uma etapa formativa.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFPE, especialmente as Professoras: Doutora Kátia Calligaris Rodrigues, Doutora Tânia Maria Goretti Donato Bazante e Doutora Kátia Silva Cunha, pelo respeito aos discentes, pela competência profissional demonstrada a cada encontro, pelos saberes compartilhado que contribuíram significativamente em minha formação e pelo carinho com que exercem a docência.

Aos colegas do corpo docente do Centro Universitário do Vale do Ipojuca, pela disponibilidade em participar desta pesquisa demonstrando inclusive, confiança em meu trabalho.

E, a minha família e amigos, que mesmo aqui não nomeados, compreenderam minha ausência e que, de uma forma ou de outra, também contribuíram para a concretização desta pesquisa.

MUITO OBRIGADO A TODOS!!

RESUMO

O campo investigativo e de produção do conhecimento da área da educação vem a algum tempo procurando conhecer, por intermédio de diferentes pesquisas, a maneira que os distintos profissionais da área da saúde tornam-se docentes do ensino superior e quais saberes pedagógicos foram de fato construídos em sua trajetória profissional. Para isso, faz-se necessário investigar como tem acontecido a formação desses docentes de modo a compreender suas concepções, necessidades, angústias, vivências e expectativas com relação à profissão de professor, o que resultará na identificação dos elementos que corroboram para a construção da identidade docente dos profissionais de saúde. Objetivando investigar como se constitui docentes, os enfermeiros que lecionam no ensino superior em saúde, esta pesquisa trata-se de um estudo de natureza qualitativa de caráter exploratório e analítico realizado em um Centro Universitário do Agreste Pernambucano, onde o universo a ser estudado se constituiu por docentes enfermeiros do curso de graduação em enfermagem, selecionados mediante intencionalidade e conveniência, os dados que alicerçam a discussão foram obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada, composta por questões norteadoras no intuito de atingir os objetivos propostos. Para a apreciação dos dados foi realizada a análise do conteúdo de Minayo, possibilitando desenvolver e trabalhar as seguintes categorias: 1) A docência como possibilidade de transformação na vida do docente; 2) A docência permeada pela experiência e prática profissional; 3) Influências da graduação na constituição da identidade docente e para o exercício pedagógico; 4) Desafios *no* e *para* o exercício da docência em Enfermagem: a ausência de formação pedagógica e a docência como mediadora da própria formação, e 5) As metodologias ativas como instrumento de ação docente para o ensino e a aprendizagem em enfermagem. Todas as categorias foram abordadas no intuito de aprofundarmos a discussão sobre as questões inerentes ao contexto principal deste estudo. Como resultado, compreende-se que as discussões acerca do currículo da graduação em enfermagem têm ganhado espaço e despertado o interesse da categoria, o que historicamente, pode ser considerado como algo inovador para o início deste século. Contudo, o grande desafio que está posto, é saber lidar como a identidade ora estabelecida que transita simultaneamente a dimensão pessoal e profissional do indivíduo dialogando com os diferentes cenários de atuação das subidentidades que emergem como forma de adaptação às situações inusitadas, uma vez que, agregado ao que se ensina enquanto docente, há muito de si mesmo, bem como, naquilo que somos há muito do que ensinamos. Espera-se que este estudo possa contribuir para uma reflexão acerca das competências necessárias ao exercício da profissão docente no âmbito da formação em saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem. Docentes de enfermagem. Ensino superior. Identidade profissional docente. Docência em saúde.

ABSTRACT

The investigative area and knowledge production in the educational field has, from some time, looking to understand, by different studies, the distinctive way that health professionals become professors and with pedagogical knowledges were in fact built along their professional path. To such thing, was necessary to investigate how has happened the formation of these teachers in order to understand their conceptions, needs, anxieties, experiences and expectations towards the teacher profession, what will result in the identification of elements that helped to build the teacher identity as a health professional. Aiming to investigate how to constitute teachers, nurses who teach in higher education in health. This research has a qualitative nature, as well as exploratory and analytical characteristics, it was carried out in a university center, situated in the Agreste Pernambucano, in which the research sample was compounded by nursing teachers, selected through intentionality and convenience. The data of this research were obtained by means of a semi-structured interview, composed by guiding questions in order to reach the proposed objectives, for the evaluation of the data the analysis of the content of Minayo was carried out. The following categories were worked with: 1) Teaching as a possibility of transformation in the life of the teacher; 2) Teaching permeated by professional experience and practice; 3) Influences of graduation for the teaching profession; 4) Challenges in and for teaching: The lack of pedagogical training and the Teaching mediator of the training itself, and 5) The active methodologies as an instrument of teaching action for teaching and learning in nursing. All of which were addressed in order to deepen the discussion on the issues inherent to the main context of this study. As a result, we learned that the discussions about nursing undergraduation curriculum have gained space and awakened the interest of the category, which historically, can be considered something innovative to the beginning of this century. The great challenge that is posed is to know how to deal with the identity that is now established and transits both the personal and professional dimension of the individual and dialogues in the different scenarios with the performance of the subidentities that emerge as a way of adapting to unusual situations, since, added to what is taught as a teacher, there is much of itself, as well as, in what we are there is a lot of what we teach. It is expected that this study may contribute to a reflection about the competences needed for the exercise of the teaching profession in the field of health formation.

KEYWORDS: Nursing. Nursing teachers. Higher education. Professional teaching identity. Teaching in health.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudos sobre Identidade Profissional e Formação Docente em Enfermagem segundo título autor, periódico e ano de publicação.	34
Tabela 2 - Distribuição das características sociodemográficas e titulação dos docentes enfermeiros participantes do estudo.	48
Tabela 3 - Distribuição das variáveis sobre o tempo de formação em enfermagem, o tempo de atuação docente e a jornada semanal de trabalho.	51

LISTA DE SIGLAS

BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SAE	Sistematização da Assistência de Enfermagem
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidades de Contexto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIFAVIP DeVry	Centro Universitário do Vale do Ipojuca
UR	Unidades de Registro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OBJETIVOS	18
2.1	OBJETIVO GERAL	18
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3	A ENFERMAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL	19
3.1	O PERCURSO HISTÓRICO DA ENFERMAGEM E A INSERÇÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS	19
3.1.1	<i>ENFERMAGEM NO BRASIL</i>	20
3.2	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE	25
3.3	O PROFESSOR E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM	27
4	A CONCEPÇÃO DA IDENTIDADE COMO UM INCREMENTO DE POSSIBILIDADES	33
4.1	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE	36
4.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	38
5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	43
5.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	43
5.2	LOCAL DO ESTUDO	43
5.3	POPULAÇÃO DO ESTUDO	44
5.4	PRODUÇÃO DE DADOS	44
5.5	ANÁLISE DOS DADOS	45
5.6	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	47
6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	48
6.1	PRIMEIRA CATEGORIA: A DOCÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO NA VIDA DO DOCENTE	56

6.2	SEGUNDA CATEGORIA: A DOCÊNCIA PERMEADA PELA EXPERIÊNCIA E PRÁTICA PROFISSIONAL	59
6.3	TERCEIRA CATEGORIA: INFLUÊNCIAS DA GRADUAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E PARA O EXERCÍCIO PEDAGÓGICO	64
6.4	QUARTA CATEGORIA: DESAFIOS NO E PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM: A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA COMO MEDIADORA DA PRÓPRIA FORMAÇÃO	71
6.5	QUINTA CATEGORIA: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM ENFERMAGEM	76
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA	91
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	92
	APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA	94
	APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ENTREVISTA	95
	APÊNDICE E - QUADROS SINÓPTICOS	97
	ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	114

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito principal de investigar como se constitui docentes, os enfermeiros que lecionam na graduação de enfermagem de um Centro Universitário do interior de Pernambuco, tal investigação se deve a busca da compreensão das influências e dos processos socioculturais que alicerçam ou impulsionam o desejo pelo exercício da docência nos participantes desta pesquisa, considerando as escolhas pessoais que formam esses profissionais enfermeiros em professores.

A identidade principal que buscamos averiguar neste estudo é identificada como individual, pois, caracteriza-se como a construção interna que ocorre no indivíduo, contudo, quando esta for compreendida como a postura adotada e desenvolvida por meio das relações entre o indivíduo e a sociedade, a denominaremos como identidade coletiva. Ressalto que a identidade não é algo que possa ser transmitida ou adquirida, ela deve ser construída, reconstruída e sustentada numa relação dinâmica com base nas experiências vividas (DUBAR, 2005).

No tocante a enfermagem, observa-se que a profissão tem evoluído nas diversas áreas de atuação onde sobrevém um processo de redefinições enquadrando-a em um período no qual, a sua prática vem sendo repensada e ampliada, bem como suas referências assistenciais e seu compromisso social perante a comunidade (SANTOS, 2007).

Nesse sentido, diante do contexto universitário em que se insere o enfermeiro-docente e pelas responsabilidades e expectativas que se atribui ao profissional enquanto professor, me senti estimulado a ampliar as discussões acerca das habilidades e possibilidades didáticas ainda não contempladas no processo de formação profissional para a enfermagem, posto que, perante as prerrogativas legais da Resolução (CNE/CES Nº 3, de 07 de novembro de 2001) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, fica determinado que as disciplinas do eixo profissionalizante devam ser ministradas por estes profissionais (os enfermeiros) sem, no entanto, haver nesse documento nenhuma referência a uma formação docente, ou ainda, um

indicativo de conteúdos que encaminhem para o domínio de metodologias e/ou questões de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar, que o campo investigativo e de produção do conhecimento da área da educação vem a algum tempo procurando conhecer, por intermédio de diferentes pesquisas, a maneira que os distintos profissionais da área da saúde tornam-se docentes do ensino superior e quais saberes pedagógicos foram de fato incorporados em sua formação e trajetória profissional (CALHEIROS, 2014).

Para isso, faz-se necessário investigar como tem acontecido a formação desses docentes de modo a perceber suas concepções, necessidades, angústias, vivências e expectativas com relação à profissão de professor que desempenham, o que resulta na identificação dos elementos que de maneira geral, corroboram para a construção da identidade docente dos profissionais de saúde (CALHEIROS, 2014).

Em contrapartida, também é possível nos depararmos com alguns fóruns de discussão que sustentam uma postura resistente acerca da possibilidade de mudanças na formação do enfermeiro, o que algumas vezes, fica evidenciado na conduta conservadora por parte daqueles que são os docentes formadores. A resistência que se contrapõe a possibilidade de inovação metodológica implica em uma formação que dificulta o desenvolvimento dos futuros profissionais com um perfil crítico-reflexivo, e por vezes não contempla as tendências e necessidades do mundo globalizado que tem exigido um enfermeiro propositor de mudanças (SANTOS, 2007).

As questões que envolvem os debates sobre a docência na educação superior não são exclusivas daqueles que atuam na formação da enfermagem. É possível fazer algumas reflexões acerca de questões contemporâneas relacionadas aos perfis de professores atuantes no mercado de trabalho partindo das seguintes indagações: Como os professores do ensino superior se identificam profissionalmente com a docência? Um físico, um advogado, um engenheiro, um enfermeiro, por exemplo, como se apresentam no exercício da função docente? Profissionais que dão aulas no ensino superior, convidados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente?

Quanto a estas indagações Pimenta (2012) afirma categoricamente que em resposta ao primeiro questionamento dificilmente encontraríamos as seguintes possibilidades de respostas: *físico, advogado, engenheiro, enfermeiro*, simplesmente

a formação. Para ela, seguramente a nomenclatura “professor universitário” seria um termo frequente nesta identificação.

Quando os profissionais bacharéis exercem a docência no ensino superior e ao mesmo tempo desempenham suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam como “professor universitário”, o que indica a clara valorização social do título de professor. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, socialmente parece se referir aos professores da Educação Básica¹ como se estes representassem algo menos relevante (PIMENTA, 2012).

Para Esperidião (2005), essas relações estabelecidas institucionalmente com o intuito de constituir um ser profissional, não podem acontecer ao acaso, devem ser mediadas permanentemente pelos processos formais que se impõem buscando eixos e formas de direcionar as práticas pedagógicas de maneira contínua, tentando sempre atender as necessidades da academia e da esfera assistencial que se propõe a formação, sem, no entanto, engessar essa concepção profissional unicamente em função do mercado.

Esses profissionais dos vários campos do conhecimento adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades laborais e por razões e interesses variados. Essa construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área, assim, os anos passados na universidade já funcionam como “preparação” para o ensino e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais dos diferentes campos; quando passam a atuar como docentes no ensino superior, normalmente fazem-no sem qualquer processo formativo específico ou ainda sem que tenham escolhido serem professores de fato (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012).

Não obstante, diante das mudanças no âmbito da formação profissional exige-se um posicionamento que, de igual forma, nos desafia a dar respostas para além da capacidade técnica especializada. Com o avanço tecnológico e a modernização científica com a qual nos deparamos diariamente, somos incentivados a protagonizar novas formas de construção do conhecimento associadas às relações do trabalho, que inevitavelmente fazem emergir as discussões de cunho

¹ No Brasil, a educação básica é a modalidade de ensino que comporta da educação infantil ao ensino médio.

político, socioeconômico e cultural, ambas norteadas pelo processo formativo (ESPERIDIÃO, 2005).

Analisando em nosso contexto profissional a manifestação da preocupação com a formação docente para atuar no ensino na saúde e especialmente na área de enfermagem, observa-se a influência das crenças amplamente difundidas de que “quem sabe, sabe ensinar” e o “bom professor nasce feito” (GIL, 2006, p.19 apud CAMPELO, 2012; MASETTO, p.14, 2012).

Para Campelo (2012), a adoção dessa cultura contribuiu para que a seleção de professores para os cursos fosse determinada principalmente pelo tempo de experiência e/ou pela competência demonstrada no exercício da profissão correspondente, mesmo sabendo que sua formação inicial não contempla a capacitação pedagógica necessária para o desempenho da função docente. Outro ponto analisado registra que a seleção para os cargos da docência na educação superior, principalmente na rede pública de ensino, também prioriza a produção acadêmica em detrimento da experiência docente, assim, podemos ter aprovado um professor que nunca teve nenhuma experiência com a docência.

É importante ressaltar, que no mundo contemporâneo o acesso aos novos conhecimentos apresenta-se cada vez de forma mais veloz sendo muitas vezes imperceptíveis na vida cotidiana, o que nos faz não parar para pensar sobre eles e para nos recolocarmos diante de suas propostas e/ou consequências, uma vez que elas podem influenciar diretamente nosso estilo de vida tanto na lógica do indivíduo como na perspectiva da coletividade (SANTOS, 2007).

Contudo, numa perspectiva formativa, é válido refletir sobre quais mudanças estariam realmente ao alcance da academia, visto que é a escola que direciona seu corpo docente, bem como, se responsabiliza pela formação de recursos humanos para o mundo do trabalho, no caso em questão, para a área da saúde e especificamente na formação em enfermagem (ESPERIDIÃO, 2005).

Ao observar a conjuntura em que se insere a enfermagem, nota-se que ao longo da sua história esta categoria tem atribuído significados expressivos aos fenômenos inerentes à profissão de enfermeiro, porém, construindo seu campo de conhecimento quase que exclusivamente voltado à formação para a assistência, tendo como foco principal a atenção aos indivíduos, apesar de considerar o ser humano de modo holístico e dentro do processo saúde-doença (NOBREGA; SILVA, 2009).

Enfatiza-se que as perspectivas das ações de enfermagem ainda que alicerçadas na fundamentação de conhecimentos científicos e na autonomia profissional, são comumente direcionadas apenas para a prevenção, recuperação e para a promoção do bem-estar do indivíduo, contemplando as diretrizes curriculares e os princípios do Sistema Único de Saúde. Porém, carente de uma abordagem mínima e necessária para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas (NOBREGA; SILVA, 2009).

Nesta perspectiva acadêmica, Abreu (2014) afirma que a educação superior no Brasil vem enfrentando diversas mudanças, em decorrência das necessidades sociais, sendo estas, por sua vez, fundamentais na formação superior em saúde, visto que estes profissionais exercem suas atividades em um âmbito extremamente complexo que dialoga rotineiramente com dilemas de cunho biopsicossocial.

Diante desse contexto, compreende-se que o interesse por uma atitude pedagógica que entenda as particularidades dos alunos não deve surgir apenas depois do ofício, mas que ela germine desde a vida acadêmica - formação inicial, sendo inclusive estimulada pela academia, de modo a explorar todo o processo de formação do perfil profissional.

Não obstante, é importante ressaltar que a conduta pedagógica alicerçada em métodos que valorizam apenas a repetições de práticas numa perspectiva prescritiva e conteudista, não é suficiente para contribuir para a construção da identidade docente dos alunos, visto que o encantamento da profissão docente está mais ancorado na contextualização do que no processo metodológico em si. Diante disto, o interesse pela temática apresentada surge e é fortalecido a partir da inquietação motivada pelo processo de autorregulação do profissional que enquanto bacharel em enfermagem atua como professor universitário, buscando com tenacidade, contemplar os requisitos esperados de um bom professor.

Nessa conjuntura, esta pesquisa contribuirá dentre tantas possibilidades, para uma reflexão crítica sobre o que dizem os profissionais de saúde em relação ao aprender a ensinar dialogando com os teóricos que direcionam a formação em educação, desenvolvendo paralelamente uma proposta que evidencie no contexto da enfermagem generalista a necessidade de preocupar-se com a formação docente para atuar no ensino superior.

As ponderações realizadas a partir deste estudo poderão favorecer as compreensões e o desenvolvimento das habilidades e das atitudes requeridas para

o exercício da profissão de professor (universitário) enquanto enfermeiro por formação.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento deste estudo tornou-se imperioso, pois discute sobre uma realidade para além da enfermagem, abordando um fato rotineiro e aparentemente não percebido pelos atores envolvidos (docentes e academia), o que evidencia a necessidade e a importância da preparação pedagógica para o exercício do cargo de professor universitário.

É importante que neste cenário o enfermeiro-docente reconheça quais os papéis desempenhados pelos professores universitários, autoanalisando-se e observando-se frente à possibilidade de construir a identidade docente para o ensino, identificando suas limitações e trabalhando-as para desempenhar o exercício da docência.

Considerando ainda as diversas situações que permeiam as práticas docentes do professor que leciona no ensino superior, bem como, as discussões que visam compreender as práticas docentes com vistas a emergir as reflexões acerca das responsabilidades políticas e sociais implicadas no exercício da docência. Ressalta-se, que a escolha do objeto deste estudo não se deu de forma eventual, mas sim, proveio da intenção de compreender as relações firmadas entre a formação do enfermeiro-docente, a ação de ensinar e a resposta obtida pelo ato de aprender que se institui como um elo importante nos diferentes contextos da perspectiva acadêmica.

Assim, registra-se que algumas inquietações que mobilizaram o desenvolvimento deste estudo estavam relacionadas a compreender questões como saber o que motiva os enfermeiros a exercerem a docência, o que deveria haver entre a formação do Bacharel em enfermagem e a prática docente, considerando as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas desses professores enfermeiros no intuito de saber o que constitui no indivíduo, o ser docente.

Buscamos principalmente Investigar como se constitui docentes, os enfermeiros que lecionam no ensino superior em saúde, assim como, caracterizar o docente enfermeiro do curso de graduação em enfermagem de uma instituição particular de ensino superior, investigar as limitações sinalizadas pelos professores durante as práticas pedagógicas e identificar limites e possibilidades para o exercício docente em enfermagem.

Nesse contexto, esta pesquisa foi organizada com o intuito inicial de inteirar-se e compreender os diálogos relevantes a este estudo por meio da análise da trajetória histórica da enfermagem e sua inserção na conjuntura educacional. No segundo momento foi proposto à aproximação das concepções da identidade profissional docente que visa emergir reflexões acerca do auto reconhecimento.

Em seguida, apresentamos o percurso planejado para abordagem aos participantes, bem como, o detalhamento da trajetória metodológica escolhida, considerando investigação e a análise de conteúdo de Minayo, para a apreciação dos dados.

Por fim, transformamos a compreensão dos dados obtidos por meio da análise de conteúdos numa discussão robusta que possibilitou a identificação das categorias de análise fruto deste estudo, a fim de amparar a compreensão e explicação dos fenômenos estudados das novas pesquisas a serem desenvolvidas.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

- Investigar como se constitui docentes, os enfermeiros que lecionam no ensino superior em saúde.

2.2 ESPECÍFICOS

- Caracterizar o docente enfermeiro do curso de graduação em enfermagem de uma instituição particular de ensino superior.
- Analisar as limitações sinalizadas pelos professores durante as práticas pedagógicas no ensino em enfermagem.

3 A ENFERMAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A fim de direcionarmos o aporte teórico que norteia este estudo, procuramos neste momento fomentar uma análise literária, de modo a contemplar o entendimento sobre a inserção do contexto pedagógico nas práticas de enfermagem e a docência Universitária em Saúde, considerando o docente e às Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de graduação em enfermagem que molda a formação contemporânea desses profissionais.

3.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA ENFERMAGEM E A INSERÇÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS

As contribuições teóricas que advém da investigação histórica das profissões nos permite compreender que as relações estabelecidas na contemporaneidade, vislumbram uma perspectiva promissora no futuro por meio da compreensão da maneira como a profissão tem se constituído com o passar do tempo. Isto possibilita analisar como as relações entre o saber prático e teórico na enfermagem foram se aproximando e constituindo àquilo que posteriormente se tornou a profissão de enfermeiro (PADILHA; BORENSTEIN, 2006).

Nessa perspectiva, sob a análise histórica do exercício profissional da enfermagem realizado por Nelli e Kuramoto (2010, p.39) notou-se que o trabalho desenvolvido por estes profissionais sempre foi visto basicamente como o de “uma profissão de gente que cuida de gente”, sendo esperado tão somente e implicitamente na conduta e modo de agir dos enfermeiros, os sinais (dos resquícios) de um modelo de trabalho submisso às ordens médicas, ou associado à religiosidade.

Essa concepção reforça a ideia do cuidar enquanto caridade ou filantropia e nesse aspecto, todas as ações desenvolvidas pela equipe de enfermagem deveriam estar fundamentadas somente na compaixão, na benevolência e na misericórdia para com aqueles que sofrem (NELLI; KURAMOTO, 2010).

O contexto histórico mostra que os profissionais da enfermagem são normalmente percebidos ou descritos cuidando ativamente do paciente: acolhem,

fazem curativos, dão banho, medicam ou desenvolvem outras atividades que demonstrem explicitamente a técnica laboral; mas o lado intelectual ou pensante que alicerça os procedimentos técnicos quase nunca aparece, e ele comumente é subvalorizado (ora pela equipe multidisciplinar, ora pelos pacientes) como se as condutas assistenciais fossem apenas a mera repetição dos procedimentos técnicos e de acordo com a história, as imagens dos enfermeiros tendem a sugerir um profissional propenso exclusivamente à ação, mas que pode não avaliar com cautela o porquê de realizá-la (WILKINSON; LEUVEN, 2010).

É importante discorrermos sobre dois pontos principais que precisam ser abordados com o intuito de provocar reflexões acerca do assunto: o primeiro e mais preocupante é o registro do assédio que a enfermagem passou e, por vezes, passa desde as últimas décadas² sofrendo diversas formas de denominações, imagens, fantasias ou papéis que foram descritos e/ou idealizados no imaginário popular associando os profissionais a vulgaridade, o que pode em algum momento desfavorecer e dificultar o exercício da profissão (NELLI; KURAMOTO, 2010).

O segundo ponto, parte do fato da enfermagem constituir-se predominantemente por mulheres onde os homens apenas compõem uma minoria do total da população mundial da profissão em um cenário que ainda prevalece à desigualdade de gênero. Essa realidade parece corroborar na lentidão do alcance dos avanços e conquistas corporativas; no entanto, a enfermagem consegue configurar-se como uma profissão que entre os pares, todos os profissionais têm as mesmas oportunidades para alcançar a satisfação pessoal por meio do exercício da profissão (NELLI; KURAMOTO, 2010).

3.1.1 ENFERMAGEM NO BRASIL

Segundo Galleguillos e Oliveira (2001) o ensino de Enfermagem no Brasil inicia-se em 1890, a partir da publicação do Decreto nº.791, que objetivava preparar os profissionais em enfermagem para trabalhar principalmente com os pacientes hospitalizados e com os pacientes diagnosticados com algum distúrbio psiquiátrico. Já Lazzari, et. al (2011), afirmam que a enfermagem Brasileira nasce na década de

² Como apontam os resultados do trabalho de dissertação intitulado: *Profissionais de enfermagem vítimas de assédio moral ou humilhação no trabalho: análise de relatos verbais*, realizado por FASSARELLA, 2008.

1920 na cidade do Rio de Janeiro sob a influência do modelo das escolas americanas.

Dell'acqua e Miyadahira (2002), corroborando com as afirmações sinalizadas, apontam que o contexto educacional brasileiro do ensino de enfermagem teve realmente como referência inicial a enfermagem americana, que adotou no início do século uma metodologia de ensino alicerçado na repetição de tarefas, mas com pouco conteúdo teórico associado; a adoção desse processo metodológico fez com que se determinasse o "*Standart Curriculum*" (currículo padrão).

Para o curso de enfermagem especificamente, foi chamado de *Standart Curriculum for Nursing School*, proposto pela primeira vez em 1917, revisto em 1927 e posteriormente em 1937, baseando-se apenas numa instrução teórica, apenas nesta última revisão ressaltou-se a importância do ensino clínico como algo essencial à formação (DELL'ACQUA; MIYADAHIRA, 2002).

Contudo, observa-se que em 1923, por meio da organização do serviço das enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), que a preocupação em sistematizar o ensino da Enfermagem no Brasil, ocorre, também com a finalidade de garantir o saneamento urbano, com vistas a garantir a continuação do comércio internacional, que no momento, encontrava-se ameaçado pelas epidemias (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

A primeira escola criada com esse propósito de promover a saúde pública do país foi planejada por enfermeiras da Fundação norte-americana Rockfeller em 1922, iniciando suas atividades em 1923, com o nome de Escola de Enfermagem do DNSP, que passou a ser chamada de Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) em 1926, e em 1931, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

Pelo nível de exigência e critérios elencados para o curso de enfermagem de 1923, o programa de ensino foi caracterizado como de nível superior, que sob a influência irrestrita do modelo educacional de enfermagem norte-americana, encontrou dificuldades em efetivar o curso devido à precária formação das mulheres brasileiras naquela época, acarretando em um lento desenvolvimento do ensino de enfermagem nos primeiros anos (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

Em 12 de agosto de 1926 é fundada a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), que demonstrava dentre suas responsabilidades, uma atenção em especial ao contexto pedagógico da formação, no entanto, apenas em 1945 criou-se a

Divisão de Ensino de Enfermagem, com o propósito de organizar o ensino teórico e as atividades práticas da profissão, considerando um currículo mínimo obrigatório e o período de duração dos estágios necessários para a formação em enfermagem (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

A Divisão de Ensino de Enfermagem, ora chamada de Divisão de Educação da ABEn assume a função de elaborar o currículo da graduação em enfermagem e de determinar o regime escolar dos cursos, corroborando para construção do projeto que originou à Lei nº. 775/49 regulamentando o ensino de Enfermagem no país, o instrumento elaborado considera o exemplo norte-americano em sua *práxis*, porém, sem dispor dos mesmos recursos e vivenciando outra realidade (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

O currículo estabelecido em 1949 era pouco inovador quando equiparado aos modelos didáticos utilizados inicialmente, apesar da atualização dos instrumentos que direcionavam o ensino, manteve-se o foco no fazer enfatizando a repetição dos procedimentos, pouco se investiu no “porque” de executá-los. O ensino voltado ao conhecimento mecanicista, aos poucos podava a criatividade de seus alunos e centralizava a assistência de enfermagem na doença e não do doente (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

Angerami (1996), afirma que durante o desenvolvimento da profissão, esperou-se corrigir a fragmentação e as lacunas dos conteúdos ministrados até então, incluindo a fundamentação clínica e enfatizando a saúde pública nos currículos. Em 1965, com a Reforma Universitária por meio da Portaria Ministerial nº 159, de 14 de julho, registrou-se em 1962 na cidade de São Paulo um marco para o ensino, uma vez que se determinou o Currículo Mínimo da formação dos cursos de enfermagem pelo Conselho Federal de Educação (CFE) por meio do Parecer nº 271/62, onde dentre outros pontos também se analisou o tempo de duração do curso superior (ANGERAMI, 1996; apud DELL’ACQUA; MIYADAHIRA, 2002).

Em 1972, diante das condições de vida precária da população e da necessidade de profissionais qualificados, o Parecer CFE nº.163/72 reformula o currículo mínimo de enfermagem para criar as habilitações em Saúde Pública, Enfermagem Médico-cirúrgica e Obstetrícia, tais habilitações poderiam ser cursadas de forma optativa de modo a oferecer maior capacidade técnica aos profissionais enfermeiros.

O Parecer n.163/72 enfatizava a necessidade de o enfermeiro dominar cada vez mais as técnicas avançadas em saúde, em razão da evolução científica, uma vez que a profissão médica passara a necessitar de uma enfermagem especializada para juntas atuarem na assistência curativa. Contudo, a especialização dava-se durante a graduação, prejudicando a formação mais geral. Entretanto, essa formação não era onerosa ao sistema de ensino, o que ocorreria se a especialização fosse em nível de pós-graduação (RIZZOTTO, 1999 apud GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

Observa-se que nas mudanças curriculares realizadas para o ensino de enfermagem no Brasil, prevalece o modelo hospitalar e curativista no ensino superior. Os documentos legais que dispõem sobre o ensino de enfermagem desde a criação da Escola Anna Nery, perpassando pelos currículos estabelecidos em 1923, em 1949, em 1962 e em 1972, evidenciam a formação em enfermagem centrada no binômio doença/cura, enfatizando a assistência hospitalar, o que por sua vez, correspondia ao mercado de trabalho específico da época (ITO et al., 2006).

Na década de 80 surgiram novas propostas de saúde, visando uma melhor organização do sistema, trazendo os pressupostos de equidade, integralidade e universalidade, como princípios norteadores das políticas no setor saúde, exigindo profissionais com formação generalista, capazes de atuar em diferentes níveis de atenção à saúde. Assim, houve discussões entre as entidades de classe, escolas, instituições de saúde entre outros acerca da necessidade de reformulação do currículo de 1972, pois o mesmo não seria mais capaz de atender as necessidades impostas pelo setor da saúde no Brasil (ITO et al., 2006).

Diante desse contexto, é possível afirmar que houve a inferência de algumas entidades no ensino de enfermagem tendo em vista que os cursos acompanharam o desenrolar do processo histórico até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil,1996). A referida Lei³, adota Diretrizes Curriculares ao invés de currículo mínimo, e a partir disso, foi possível flexibilizar a organização e a operacionalização do currículo pleno para a graduação, possibilitando às Instituições de Ensino Superior construir seu próprio projeto de curso de acordo com a realidade (DELL'ACQUA; MIYADAHIRA, 2002).

Percebe-se que com relação à enfermagem, existe há algum tempo uma mobilização nacional cujo debate tem sido promovido por órgãos do governo, entidades representativas e instituições de ensino acerca da necessidade de elaborar propostas que orientem a constituição de bons projetos de curso para

³ Artigo 53, inciso II.

atender as novas propostas das políticas de saúde e modelos assistenciais que estão em consonância com o Sistema Único de Saúde-SUS (ESPERIDIÃO, 2005).

Para Elizabeth Esperidião (2005) vivemos um cenário favorável a possíveis transformações, considerando a implementação das Diretrizes Curriculares como estratégia de mudanças significativas para a graduação. Contudo, ressalta-se a necessidade de também investir na formação dos profissionais de saúde, haja vista que ainda se sustenta sob a égide do protótipo cartesiano réplicas de modelos que não mais atendem as necessidades do mundo globalizado, exigindo outros modelos de capacitação voltados e preocupados com o ser humano de forma integral.

Na enfermagem contemporânea frente a um mercado de trabalho exigente, espera-se do profissional um pensar cuidadoso e criterioso sobre a saúde e o bem estar do usuário, e para isso é preciso subsidiar esse enfermeiro desde a academia – formação inicial⁴, para que ele seja capaz de elencar todos os elementos necessários à implementação de um plano de cuidados/tratamento eficaz, alicerçado em um julgamento clínico, pensamento crítico e na capacidade de resolução de conflitos enquanto sistematizam os cuidados necessários aos seus pacientes (NELLI; KURAMOTO, 2010).

Em outras palavras, é importante que o enfermeiro coevo⁵ mantenha as características positivas adquiridas no processo histórico de suas funções que muito se vincula ao FAZER, mas sem se esquecer de acrescentar a esse *fazer* o PENSAR, para que possa desenvolver suas ações (NELLI; KURAMOTO, 2010).

Algo interessante na Enfermagem é que na perspectiva evolutiva, registra-se a necessidade que a profissão teve de a princípio se desconstruir para assim, poder reconstruir sua história, desassociando de sua imagem antigos (pré)conceitos estereotipados o que permitiu emoldurar as características mais assertivas com relação a real essência da enfermagem que se constitui no cuidar (PADILHA; BORENSTEIN, 2006).

Ao conceituar a enfermagem como profissão, devemos compreendê-la como a ciência da saúde que diante de suas responsabilidades políticas e sociais, previne,

⁴ Preparação profissional constituída em nível superior pelas Instituições de Ensino Superior que forneçam cursos de graduação plena. Segundo Libâneo (2004, p.227): A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios.

⁵ O enfermeiro possui liberdade, mas dentro de um conjunto de faculdades e, nesse contexto, o entendimento coevo de sua liberdade/autonomia profissional está voltado para a teoria de liberdade como possibilidade objetiva (PRZENYCZKA; LENARDT; MAZZA; LACERDA, 2012).

promove e recupera a saúde de todos sob seus cuidados. A práxis da enfermagem toca com intimidade quem a conhece, considerando que sua relação com a sociedade é permeada pelos conceitos que se estabeleceram na sua trajetória histórica e que influenciam até hoje a concepção do seu significado enquanto profissão que cuida (PADILHA; BORENSTEIN, 2006).

3.2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE

Para Freire (2008, p.12) “ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. De forma complementar, Batista (2004) afirma que o ensino em saúde se constitui como um processo multidisciplinar, inter-relacionando o conhecimento com as habilidades e as atitudes que promovam o processo didático.

A docência no ensino superior em saúde, diante de constantes mudanças que ocorrem a partir de movimentos político-educacionais e do aprimoramento tecnológico no âmbito da formação profissional, exige um posicionamento que de igual forma, nos desafie a dar respostas para além da capacidade técnica especializada (ESPERIDIÃO, 2005).

Tendo em vista que com o avanço dos recursos didático-pedagógicos que acompanham a modernização científica com o qual nos deparamos constantemente, somos impulsionados a protagonizar novas formas de construção do conhecimento associadas às relações do trabalho, que inevitavelmente faz emergir as discussões de cunho socioeconômico, político e porque não dizer, cultural, ambas norteadas pelo processo formativo (ESPERIDIÃO, 2005).

A atual formação dos bacharéis em enfermagem que posteriormente exercem a profissão de professor, pelo fato de pouco acentuar-se as implicações para a formação docente, acaba por fragilizá-la colocando-a em questão, pois se constitui de um currículo carente de conteúdos que proponham ao enfermeiro o domínio de metodologias didático-pedagógicas, no qual, a falta do preparo necessário ao exercício da função docente compromete e/ou impossibilita o alcance de muitas das finalidades estabelecidas nos currículos educacionais vigentes (PRAIA, CACHAPUZ, GIL-PÉREZ, 2011).

Ressalta-se, que as mudanças curriculares estabelecidas após a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e das Diretrizes Curriculares Nacionais, consideram

dentre seus objetivos, a formação de profissionais que atendam prioritariamente as necessidades sociais da saúde pública, o que por sua vez, acaba direcionando o diálogo nos espaços de discussão para o contexto profissional assistencial (ABENSUR, 2014).

Todavia, desejável mesmo seria que de algum modo, o professor não debruçasse seu saber apenas na informação “fragmentada” da área que atua ou que foi formado, é importante compreender e superar as limitações do exercício docente devido à ausência da formação pedagógica, buscando integrar o desenvolvimento dos saberes didáticos a partir do modo de como se planeja e investiga os pré-requisitos da construção de sua competência (PRAIA, CACHAPUZ, GIL-PÉREZ, 2011).

Discutir sobre a formação, ter conhecido e, se possível, experimentado os saberes básicos apresentados pelos eixos do ensino, proporciona aos professores uma compreensão mais alargada do que seria um bom empreendimento científico em sua profissão docente, pois, contribui para uma reflexão epistemológica que permite a execução de uma atividade capaz de “transferir” para a ação de forma correta o que se pensa (muitas vezes incorretamente), bem como, a aplicação de um saber teórico-informativo para o saber prático e conjecturado (PRAIA, CACHAPUZ, GIL-PÉREZ, 2011).

Para Prodanov e Freitas (2013) o processo formativo a ser percorrido de modo a considerar o binômio ensino-aprendizagem e a associação saúde-educação com vistas ao desenvolvimento do conhecimento que promova uma visão de ciência integrada às práticas laborais, deve considerar de maneira congruente que as propostas epistemológicas atuais, passam indubitavelmente por permitir aos professores outras oportunidades de formação, mas, inserindo a real necessidade de se pensar sobre as práticas docentes.

Entretanto, o conhecimento que visa promover as práticas pedagógicas deve ser entendido como um conjunto de atitudes e atividades sistemáticas e direcionadas, é um processo inacabado, histórico e produtivo, que estabelece relação dialética com a contemporaneidade, e nessa conjuntura, para que possamos encontrar bons professores atuantes, faz-se necessário um investimento intelectual no processo formativo, de modo a estimular o desenvolvimento dessas “práticas pedagógicas” desde a graduação (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Assim, embora compreendamos que não há limites rígidos para a aplicação de atividades que favoreçam o desenvolvimento e a reflexão sobre as habilidades esperadas de um bom professor, é importante entender que para o exercício da profissão docente exige-se domínio de conhecimentos pedagógicos além do domínio de sua área de atuação, aplicados com dedicação e empenho para não confundirmos a postura/perfil e o conhecimento atribuídos e/ou desenvolvidos pelo professor com a mera repetição de práticas advindas do senso comum, sabedoria popular ou puramente do bom-senso (PRODANOV; FREITAS, 2013)

3.3 O PROFESSOR E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Há algum tempo o contexto educacional tem demonstrado preocupação em entender por intermédio de diferentes pesquisas⁶ de que maneira os profissionais da área da saúde tornam-se docentes do ensino superior e quais saberes pedagógicos foram construídos em sua formação profissional, tal inquietação tem mobilizado estudiosos⁷ tanto da área da educação como da saúde em prol de respostas contundentes que favoreçam esse entendimento (CALHEIROS, 2014).

Durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar, tendo como justificativa dessa afirmação a realidade observada no corpo discente das universidades que se constitui basicamente por adultos, diferentemente do corpo discente do ensino básico/fundamental que é constituído em sua maioria por crianças e adolescentes, assim, esses alunos não necessitariam do auxílio pedagógico (GIL, 2012).

Um fato relevante foi observado na maioria das instituições de ensino superior, trata-se da constatação da expressiva experiência nas áreas de atuação específicas de seus professores, porém, tão expressiva quanto à experiência estava

⁶ A identidade docente: constantes e desafios; O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos Professores do curso de enfermagem da UEMS; Solicitações profissionais e sociais de professores de cursos de enfermagem no Brasil; Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: Uma experiência na UNIFESP, dentre outras.

⁷ Como: Marcelo (2009); Lima (2011); Freitas (2007); Heimman (2015) e Batista (2016).

o desconhecimento científico do processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual, enquanto docentes, passam a ser responsáveis (PIMENTA, 2012).

Pimenta (2012) tem elucidado que com relação à formação e ao ensino, os estudos indicam algumas questões que têm sido consideradas em vários países, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação quanto nas formulações das políticas de ensino superior por se referirem a algumas exigências que caracterizam o exercício da profissão docente de maneira geral, dentre elas: O que identifica um professor? E um professor universitário?

O professor universitário, na maioria das vezes, adentra a profissão docente repetindo as práticas pedagógicas que julga eficazes, aquelas que advêm de sua experiência enquanto aluno e que agregaram alguma importância em sua vida acadêmica. Essas práticas alicerçadas no empírico se devem à inexistência de uma formação específica para o exercício da profissão docente. No entanto, apesar de evidenciar a capacidade autodidata do professorado, sem a devida preparação, ela é insuficiente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Essa constatação tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço mediante palestras, cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, estágios, dentre outros. Apesar de sabermos que muitos profissionais da docência, também priorizam o ensino específico e não o pedagógico. Ao observar o panorama internacional, nota-se, nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários a partir de inovações no campo da didática (PIMENTA, 2012).

No tocante a enfermagem, ressalta-se que a profissão vem sofrendo um processo de redefinições de suas práticas por meio de novas resoluções, portarias e decretos com amplos e democráticos processos de atualização de suas normas, passando por um período no qual seu exercício está sendo repensado e a disposição de toda categoria, bem como, os regulamentos que norteiam a profissão, suas referências assistenciais e seu compromisso social (SANTOS, 2007; COFEN, 2017).

Todavia, tal conduta ainda não é suficiente para contribuir para a construção da identidade profissional docente, tendo em vista que o foco das mudanças ainda se encontra centrado no eixo assistencial e não vislumbra um processo formativo que oportunize o desenvolvimento direcionado e intencional das práticas

pedagógicas necessárias ao ofício pedagógico. A utilização de metodologias “diferentes” pelo professor durante a explanação conteudista imposta na grade curricular, não é suficiente para garantir o aprendizado da docência pelo aluno.

Os enfermeiros que lecionam no ensino superior, em sua maioria, embora mestres ou doutores, não tiveram em sua formação profissional a compreensão das práticas pedagógicas necessárias ao processo relacional esperado, constituído e desenvolvido em sala de aula, e tal qualificação se faz necessária para exercer a docência com a mesma competência com que efetivam as práticas inerentes a sua formação em saúde (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

Nesta vertente, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem exercer um papel relevante, pois, surgiram para atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) dialogando com instituições de ensino superior, e com a intencionalidade de contextualizar para inovar o ensino de enfermagem. Tendo em vista que por meio das Diretrizes é possível definir parte considerável de seus currículos plenos, o que possibilita a melhor adequação dos conteúdos ministrados de modo a contemplar as necessidades do mercado de trabalho, o que estabelece um estado de conhecimento capaz de transformar a realidade (ITO et al., 2006).

Contudo, ao analisarmos a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 03/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Enfermagem⁸ (BRASIL, 2001), observa-se a exigência da formação do enfermeiro voltada apenas para o exercício das seguintes competências e habilidades: Atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

Esta última “educação permanente”, item que mais se afina com as questões pedagógicas, informa que:

Os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais (BRASIL, 2001, p.02).

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Parecer CES/CNE 1.133/2001, homologação publicada no DOU 03/10/2001, Seção 1, p. 131. Resolução CES/CNE 03/2001, publicada no DOU 09/11/2001, Seção 1, p. 37. Resolução CES/CNE 04/2001, publicada no DOU 09/11/2001, Seção 1, p. 38. Resolução CES/CNE 05/2001, publicado no DOU 09/11/2001, Seção 1, p. 39.

Aprender a aprender, é fato inconteste que apesar de termos uma diretriz que se constitui como um instrumento normativo extremamente importante, não se observa em seu teor, o alerta adequado e necessário às instituições formadoras de modo a desenvolver um currículo que incentive e capacite os alunos do curso de enfermagem a desenvolverem os conhecimentos didáticos e pedagógicos necessários ao ofício docente.

No artigo 6º (BRASIL, 2001), é indicado que os conteúdos essenciais para o curso de Graduação em Enfermagem devam sempre estar interligados ao processo de saúde-doença das comunidades. Contemplando o eixo sobre a ciência específica da enfermagem encontra-se em seu inciso III, os tópicos sobre os fundamentos, a assistência, a administração e o ensino em enfermagem (BRASIL, 2001).

Inciso III - Ciências da Enfermagem - neste tópico de estudo, incluem-se:

a) Fundamentos de Enfermagem: os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo; b) Assistência de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes sócio-culturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem; c) Administração de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência de enfermagem; e d) Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL,2001,p.4).

Não obstante, considerando a resolução que trata o inciso mencionado acima, ressalta-se a importância de garantir estes conteúdos no planejamento curricular das instituições formadoras, tendo em vista que o currículo fundamentado a partir desta proposta poderá conferir capacidade acadêmico-profissional aos egressos. E nesse contexto, a inserção da capacitação didática poderia estar atrelada a essas ações, correspondendo ao inciso citado acima, visando responder as necessidades prevalentes e prioritárias das comunidades que anseiam por profissionais mais empoderados, inclusive, pedagogicamente (BRASIL, 2001).

Certamente que os profissionais formados nesta vertente conseguirão repassar informações acerca de temas específicos da saúde na perspectiva da

habilidade alargada de educar permanentemente. Porém, o resultado do decurso formativo deveria compreender o contexto da inclusão de uma formação pedagógica no currículo de enfermagem e para além disso.

Sabe-se que enfatizar a educação científica voltada para as disciplinas de cunho profissional para o exercício da enfermagem é de fato necessária ao desenvolvimento do discente; entretanto, é importante ressaltar, que para alguns alunos a academia poderá ser a única oportunidade de desenvolver habilidades que irão contribuir para a escolha de ser professor, o que se constitui como um desafio maior aos docentes - desprovidos de formação pedagógica - por se caracterizar como uma área que exige didática ao se envolver problemas peculiares, reais, distinguindo-se dos outros campos de referência da enfermagem (OLIVEIRA; GONZAGA, 2012).

Renovato et. al. (2009) afirmam que a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, deve ser compreendida como algo que consolida a formação profissional, pois, oportuniza ao discente desta graduação a opção de escolher ampliar o perfil profissional a ser trilhado. Ou seja, o aluno poderá optar por ter além da formação sobre o aspecto generalista, humanista, crítico e reflexivo, incrementar sua formação com a licenciatura em enfermagem, cabendo neste momento, se habilitar para atuar além das práticas da educação em saúde, na educação profissionalizante da enfermagem.

Sob uma ótica reflexiva, tal afirmação pode causar confusões teóricas e o descompasso no entendimento sobre o currículo oficial e o que é realmente desenvolvido no cotidiano dos cursos, pois de modo contraditório, as Diretrizes que direcionam o ensino de enfermagem e aparentemente alicerça-se sobre um modelo de currículo que visa aproximar as questões epistemológicas com as expectativas sociais, mantém em sua estrutura espaços e possibilidades de uma adaptação acrítica da *práxis* da enfermagem para o campo da educação (RENOVATO et al., 2009).

Apesar de compreender que existem indicações sobre o desenvolvimento das práticas de ensino sugeridas no escopo da formação do enfermeiro por meio da Resolução CNE/CES Nº 3(4), de 07 de novembro de 2001, observa-se ainda, a prevalência cultural de que o conhecimento e a experiência de determinado campo do saber são suficientes para tornar-se professor (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

Todavia, é importante registrar a necessidade desses profissionais ampliarem suas perspectivas para além da postura crítico-reflexiva considerando que a profissão prima pela inclusão de disciplinas específicas que abordem os conceitos didático-pedagógicos elencados como requisito mínimo na formação docente (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

Ressalta-se que as propostas que vislumbrem atitudes que promovam um comportamento autônomo e auto formativo trazem ao diálogo a instituição escolar, de modo a compreender nesse contexto o papel de cada sujeito, para que de fato os currículos venham a contemplar as melhores estratégias para a formação (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

Assim, algumas instituições de Ensino Superior vêm buscando mudanças no projeto de curso tentando englobar características inovadoras no processo de ensino-aprendizagem que ainda é visto como algo desafiante, pois decretam fundamentalmente que o docente em saúde assuma sua responsabilidade pedagógico-assistencial, com vistas à aprendizagem transformadora, significativa e adequada as exigências inerentes ao legado docente e as necessidades sociais (RESK; GOMES, 2008).

Considerando que na maioria das vezes os profissionais (da saúde) quando ingressam na carreira docente, já exerciam a assistência, e seus conhecimentos estão fortemente centrados na assistência técnica e das aptidões esperadas do perfil assistencial-administrativo, é de fundamental importância que esses enfermeiros também se debrucem sobre conceitos metodológicos do ensino e compreendem as correntes filosóficas que estruturam as práticas pedagógicas, amparado às teorias assistenciais para possibilitar a utilização dessas em seu cotidiano sob a ótica da perspectiva didática (GARCIA; NÓBREGA, 2004).

Por fim, o que se espera de um currículo que conjecture o modelo de ensino com maior confiabilidade é a possibilidade de ressignificar a compreensão para além da atuação tecnicista, de modo a incorporar a grandeza das dimensões ética e política da profissão, tendo em vista que a correta seleção dos conteúdos e o método utilizado em suas aulas são tão importantes para subsidiar o enfermeiro-docente quanto para a execução dos procedimentos técnicos, da comunicação terapêutica ou da interação multiprofissional.

4 A CONCEPÇÃO DA IDENTIDADE COMO UM INCREMENTO DE POSSIBILIDADES

As discussões acerca do currículo da graduação em enfermagem têm ganhado espaço e despertado o interesse da categoria, o que pode ser considerado como algo inovador para o início deste século. O diálogo se propõe com afinco a reorganizar o ensino desta área, iniciando por meio da seleção de disciplinas que correspondam às demandas sanitárias e formativas da contemporaneidade. Cabe aos profissionais enfermeiros serem capazes de acompanhar essas mudanças, rompendo as concepções engessadas que centralizavam a formação num cenário de atuação puramente curativista (RENOVATO et al., 2009).

É importante ressaltar, que se acredita na evolução no processo formativo da enfermagem nos fazendo refletir sobre a docência, no entanto, ainda se evidencia a necessidade de discutir sobre as transformações realmente significativas. É importante, que tais discussões, paralelamente ocorram nas instituições de ensino e na coletividade para que os egressos possam assumir o protagonismo de uma assistência que responda não apenas aos princípios do SUS, mas também, que de alguma forma estejam seguramente ancorados em práticas docentes que delineiam as trajetórias pessoais e as articulações entre as concepções e as metodologias de ensino apreendidas (UFRGS, 2015).

Neste sentido, observa-se que a postura profissional adotada frente a esses discursos sobre as práticas docentes se constitui no percurso formativo, sendo mediado pelos conhecimentos e conflitos advindos do desenvolvimento do saber científico assistencial, o que visa fundamentar por meio de experiências significativas durante o processo profissionalizante, os métodos adotados pela academia (PARIGI et al., 2015).

Para a construção da identidade da profissão docente, é essencial considerar a importância da criatividade na solução de cada nova situação vivenciada, tendo em vista que uma lógica de previsibilidade positivista não é suficiente na resolução de questões práticas. É necessário refletir sobre o que deve ser mantido e alterado, sendo, portanto, essencial à clareza dos fins e valores da educação. Nesse contexto, a ação de pesquisar o ensinar torna-se uma possibilidade e, ao mesmo tempo, um desafio, tanto na construção da identidade do docente como profissional

professor quanto na revisão das ações em sala de aula (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012).

Assim, com o intuito de dialogar com as pesquisas sobre formação docente em saúde e conhecer os trabalhos que se debruçaram sobre o tema “identidade docente”, neste caso, voltada para o enfermeiro que leciona no ensino superior, realizou-se uma busca no Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior utilizando os seguintes descritores: Enfermagem, Identidade Docente, Identidade Profissional Docente, Docência em Saúde.

Considerou-se como critérios de inclusão os artigos publicados no período compreendido entre 01/01/2012 a 30/04/2017, que fossem de acesso livre e cujos textos estivessem disponíveis na íntegra.

Nesta busca foram localizados 03 trabalhos o que nos levou a ampliar a busca por artigos que tivessem sido publicados nos últimos dez anos. Para tanto, considerou-se o período de 01/01/2007 a 30/04/2017, o que resultou em 05 trabalhos encontrados, sendo que um destes foi desconsiderado por não abordar o assunto em sua essência.

Diante do exposto, a fim de analisarmos as produções publicadas em outras fontes, ampliamos a pesquisa no *Google Acadêmico* utilizando os mesmos critérios de inclusão, o que agregou mais 05 produções, as quais, incrementamos utilizando livros que tratam a temática, a tabela 1 apresenta a distribuição dos trabalhos encontrados via *online* de acordo com título, autor(es), periódico e ano de publicação.

Tabela 1 – Identidade Profissional e Formação Docente em Enfermagem de acordo com estudos publicados nos periódicos da CAPES e *Google acadêmico*.

TÍTULO	AUTOR (ES)	PERIÓDICO - ANO
Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: Uma experiência na UNIFESP.	FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa.	Revista Brasileira de Enfermagem (2007).

O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos Professores do curso de enfermagem da UEMS	MISSIO, Lourdes.	Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. (2007)
A identidade docente: constantes e desafios.	MARCELO, Carlos.	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. (2009)
Solicitações profissionais e sociais de professores de cursos de enfermagem no Brasil.	LIMA, Paulo Gomes ; SANTOS, Patricia Leal de Freitas	Interface: Comunicação Saúde Educação (2011).
O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura.	SCORZONI, Marília Ferranti Marques.	Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. (2012).
Arco de Charles Maguerez: Refletindo sobre as estratégias de metodologia ativa.	PRADO, Marta Lenise do; VELHO, Manuela Beatriz; ESPÍNDOLA, Daniela Simoni; SOBRINHO, Sandra Hilda; BACKES, Vânia Marli Schubert.	Escola Anna Nery (2012)
Docência na Saúde: Uma proposta didático-pedagógica.	UFRGS.	E-Book (2015)
Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais.	PARIGI, Dayane Mayara Gambini; TOMAZELLI, Priscila Cacer ; ALMEIDA, Denise Maria de; VAZ, Débora Rodrigues ; HEIMANN, Candice; PRADO, Cláudia.	Revista da Escola de Enfermagem da USP (2015).
Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem.	ARAÚJO, Vanessa Ap. Ballista Tavares de; GEBRAN, Raimunda Abou; BARROS, Helena Faria de.	Acta Scientiarum (2016).
Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem.	FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador.	Interface: Comunicação Saúde Educação (2016)

FONTE: FONTE: O autor, 2017.

Os trabalhos encontrados e apresentados na tabela acima representam o resultado da busca (em síntese), dos estudos já realizados sobre formação docente em saúde, identidade docente e docência em enfermagem, considerando os critérios de inclusão desta pesquisa.

É possível observar que parte dos estudos mencionados se propuseram a compreender como os enfermeiros aos poucos se constituem docentes nas suas

trajetórias acadêmicas por meio da análise do processo de formação da identidade profissional de professor.

A exemplo disto, a pesquisa intitulada *Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais*, de forma inovadora, conseguiu a partir da integração das tecnologias digitais compreender a perspectiva do passado, presente e futuro na formação dos enfermeiros professores com relação ao exercício da docência. Para os autores, A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação contribuiu de forma significativa na discussão e compreensão destes profissionais acerca de como se constitui a identidade docente.

Os estudos demonstram a possibilidade de analisar a formação e as práticas docentes, considerando que a formação inicial não é pedagógica, isso é possível a partir do interesse social e de profissionais que compreendem que o incremento de habilidades específicas se expressa no desenvolvimento de capacidades e atitudes pedagógicas, encontram-se dentro de um processo complexo e dinâmico que se ergue socialmente, para a escola e para além dela, levando em consideração o mundo do trabalho.

No tocante a representatividade dos enfermeiros e/ou professores da graduação em enfermagem que executam um exercício reflexivo sobre suas práticas educativas, enxergam a possibilidade de melhorá-las frente às exigências histórico-metodológicas contemporâneas, sem, no entanto, condicioná-las a algum modelo curricular engessado. A seguir, abordaremos de maneira detalhada as concepções estabelecidas a partir dos trabalhos selecionados.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE

A educação no ensino superior, especialmente no contexto da saúde, tem caminhado por intensas reflexões acerca de suas correntes filosóficas numa perspectiva de refletir sobre as concepções que direcionam e instrumentalizam a formação profissional específica, bem como, a formação do docente. Compreende-se que nessa conjuntura o processo formativo específico na área da saúde, idealiza

a formação de um profissional que seja crítico-reflexivo e capaz de transformar a realidade social do seu cotidiano (PRADO et al., 2012).

A formação docente desse profissional deve ser pensada para corresponder às necessidades das comunidades satisfazendo ao mesmo tempo aos princípios (universalização, descentralização da gestão e regionalização da atenção) e objetivos (equidade e integralidade) do Sistema Único de Saúde (SUS) que visa promover a qualidade de saúde da população. Assim, esses profissionais que atuam na docência da sociedade moderna, devem observar e acompanhar as tendências pedagógicas e filosóficas, mas também o perfil epidemiológico contemporâneo que decalcam o ensino voltado aos sistemas de saúde, empregando recursos metodológicos e investimento intelectual inerente às novas concepções em educação (PRADO et al., 2012).

Ser professor do ensino superior, sobretudo na saúde, exige dedicação e uma compreensão profissional docente que deve estar alicerçada sobre profunda regulação de seu trabalho, favorecendo o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com naturalidade e segurança para conquistar o interesse do aluno. Essa prática propicia a construção crítica do conhecimento científico e aplicável que de maneira injusta tem competido com o acesso rápido das concepções alternativas disponibilizadas diariamente (FREITAS et al., 2016).

Partindo desse entendimento, percebe-se um contínuo movimento no âmbito das reflexões teóricas que estimulam e convidam ao diálogo os profissionais dos cursos de formação em saúde a repensar suas práticas, tendo em vista que a formação desses docentes não pode ser construída isoladamente, é preciso que também as instituições de ensino assumam os espaços do cotidiano acadêmico de modo a acrescentar acentuadas contribuições didáticas favorecendo a implementação de uma educação continuada que inove e dê sentido concreto às práticas pedagógicas já aplicadas (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

Para Freitas et al. (2016), a docência não pode ser a profissão eleita simplesmente para complementar a renda financeira, ou porque o profissional não é bem sucedido em sua área de atuação, enfatiza-se, que não é possível se tornar professor da noite para o dia, para exercer a docência exige-se a compreensão de uma dedicação exaustiva ao estudo dos requisitos pedagógicos específicos da educação profissional, e é esta postura do professor que pode profissionalizar a carreira, o que implica, também, um olhar para além das características

culturalmente consolidadas que direcionam as práticas de ensino pela exclusiva “transmissão” de conhecimentos.

É importante ressaltar que para as Ciências da Saúde, em conformidade com o SUS, existem estrategicamente alguns programas que contemplam políticas Indutoras da Formação em Saúde, a exemplo disso, o *Pró Saúde, Pet, Pró Pet e as Residências Multiprofissionais*, que dentre outros incentivos, favorecem tecnicamente a aplicação do conhecimento adquirido na formação e aprimorados nesses programas perpassando da atenção primária até a alta complexidade (UFRGS, 2015).

Entretanto, como a proposta implica numa formação que apesar de complexa, está voltada apenas ao desenvolvimento técnico-científico, os profissionais permanecem carentes de instrumentos que contribuam com a compreensão de se investir em uma área específica para formação pedagógica, tendo em vista que a educação em saúde faz parte da vivência destes profissionais, mas sem que haja uma abordagem didática específica, fragilizando as ações de ensino realizadas (UFRGS, 2015).

4.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O campo da identidade é um espaço conflituoso a partir do momento que se pensa sobre, mas passa despercebido no cotidiano quando se observa a repetição de práticas sem reflexão e sem a estrutura dos pressupostos que fundamentam o caminho profissionalizante (PARIGI et al., 2015).

Contudo, o grande desafio que está posto, é saber lidar como a identidade ora estabelecida que transita simultaneamente a dimensão pessoal e profissional do indivíduo dialogando nos diferentes cenários de modo a se adaptar as situações inusitadas, uma vez que, agregado ao que se ensina enquanto docente, há muito de si mesmo, bem como, naquilo que somos há muito do que ensinamos (PARIGI et al., 2015).

Adentrar no diálogo da/e sobre *identidade* é uma escolha que também nos faz caminhar de mãos dadas com o campo da psicologia e da sociologia, tendo em vista que os maiores estudiosos desse tema pertencem a essas áreas do conhecimento.

Respectivamente, Ciampa (1987) nos apresenta a “identidade” como algo que está em constante mudança em decorrência dos encontros e desencontros de nossa história pessoal, do contexto histórico e social que nos acompanha, e de nossos projetos. Já Dubar (1997), compreende a “identidade” como o produto das experiências relacionais, no qual, analisa-se o sujeito individualmente e dentro do modelo social onde o mesmo se insere (FARIA; SOUZA, 2011).

Para Faria e Souza (2011), a identidade tem caráter dinâmico e o seu delineamento é normalmente marcado pela cultura das comunidades, sendo esta essencial na construção identitária compreendendo que a articulação entre igualdade e diferença se constitui de diferentes maneiras (re)estruturando as personagens continuamente. Enfatiza-se que as influências do cotidiano que implicam em um processo evolutivo não planejado têm acompanhado a forma como os mecanismos sociais se organizam e que com discrição, se modificam (MARCELO, 2009).

É importante considerar que as mudanças que ocorrem na sociedade, compreendem que as relações estabelecidas nos processos de comunicação exigem atualmente uma maior reflexão organizacional, bem como o desenvolvimento de novas competências nas relações sociais tendo em vista o próprio alargamento cognitivo da sociedade que é expressivamente notado por meio do avanço da base técnica-científica específica de cada representatividade e do avanço da tecnologia (OLIVEIRA, 2011).

Assim sendo, é fato inconteste que nesse contexto, a escola instituída e encarregada pela formação dos cidadãos deva estar atenta a essas projeções delineadas por e para a coletividade. Esse movimento pode ser analisado por meio dos relacionamentos e pela forma de como as pessoas atualmente aprendem, tendo em vista que a valorização social, que transforma as comunidades, firma-se nas garantias formais e informais de competências que estão francamente relacionadas com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovar e empreender que eles possuam (MARCELO, 2009).

Deste modo, os professores e a escola são fundamentais na mediação da compreensão de mundo, tendo como um trabalho árduo o exercício da docência na sociedade do conhecimento que espera que o professor continue aprendendo para manter a eficácia de suas tarefas. Assim, é válido refletir sobre a atuação profissional docente frente a essas circunstâncias, pois, sabendo que as relações e

influências construídas no âmbito social corroboram para a constituição da identidade que como uma indumentária veste estes profissionais, tal responsabilidade, requer cuidado e compromisso na forma de aplicar o magistério (MARCELO, 2009).

Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário (MARCELO, 2009, p.118).

Nesse contexto, Cordeiro e Oliveira (2011) ressaltam a importância da inserção do aluno em atividades complementares na graduação (palestras, projetos de extensão, monitorias, eventos científicos dentre outros), tendo em vista que estas também possibilitam o desenvolvimento de características que contribuem com a formação profissional. Essas atividades permitem que haja precocemente uma interação com as atividades didáticas ao trabalhar os conteúdos do eixo profissionalizante, desde que, este momento seja acompanhado e conduzido pelos professores, que de modo intencional, podem promover o olhar e a responsabilidade tanto para as ações de saúde, quanto para as de ensino (MATOSO, 2014).

Diante das responsabilidades atreladas a vida acadêmica se observa uma gama de oportunidades que são disponibilizadas ao aluno, são experiências que quando vivenciadas coloca-o a analisar o seu papel de aprendiz no contexto da profissão que escolheu seguir, mas também favorece o entendimento de questões que envolvem a ação e o papel docente, mesmo que inconscientemente. Quando isso ocorre, se estabelece uma conexão diferenciada com universo acadêmico que depende e perpassa por uma postura pedagógica que corresponde não apenas a capacidade técnica, contribuindo significativamente para a constituição de uma identidade profissional (JESUS; MANCEBO; PINTO; BARROS, 2012).

Todavia, ressalta-se que a “identidade nunca é dada, é sempre construída [...] em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (Dubar, 1997, p. 104 Apud FARIA; SOUZA, 2011). Considerando ainda que a identidade se constrói na e pela atividade, entende-se que apesar de recebermos influências que vem do outro na formação de nossa identidade, ela pode ser recusada, corroborando para o

delineamento de outras categorias de identidade socialmente disponíveis (FARIA; SOUZA, 2011).

Para Marcelo (2009, p.112), as reflexões acerca da caracterização da identidade é um exercício que deve ser estimulado, pois expressa no campo da subjetividade e dos relacionamentos, a personalidade desenvolvida ao longo das experiências vivenciadas, reflete como nos “percebemos, nos vemos, e como queremos que nos vejam”. Assim, compreende-se que a identidade não é algo financiável, ela pertence ao desempenho atitudinal e é desenvolvida e aprimorada com o passar dos anos, logo, não representa uma postura imutável, representa conscientemente a complexidade de uma harmonia entre a própria imagem e os papéis que imaginamos ter que desempenhar.

Formação significa construção de conhecimentos, e, para dar conta das demandas profissionais, exige que esses enfermeiros se empenhem em busca da formação complementar com a perspectiva de concretizar uma prática social que dialoga com a realidade do contexto o qual se insere, e em prol da criação de estratégias de trabalho diante das diversas imprevisibilidades comuns ao processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2014; PRAIA; CACHAPUZ; GIL-PÉREZ, 2011).

Considerando a carência de formação didática para o ensino na graduação em enfermagem, certamente o enfermeiro docente enfrentará limitações em seu exercício pedagógico, todavia, a formação específica e direcionada para o ensino por não está explicitamente indicada na legislação que regulamenta a educação superior, não limita essa concepção e aprendizagem dos saberes necessários para o ofício, a graduação, mas a partir dela, tendo em vista que assim como a formação continuada, a prática da docência também corrobora significativamente com a constituição do docente (ROMANOWSKI, 2013; VEIGA, 2014).

É importante enfatizar, que o processo metodológico que estabelece a identidade, considera como essência o movimento permanente de aceitação ou não das atribuições que lhes são postas pelo outro, no qual o sujeito se enxerga no meio em que está, compreende as relações estabelecidas e pode optar pelas identidades atribuídas, caracterizando estas relações (mediante aceitação) como um ato de pertença (FARIA; SOUZA, p.37, 2011).

Diante dessas informações, é possível compreender que o desenvolvimento da identidade profissional contribui de forma relevante na profissionalização de bons professores, cooperando também para construção da identidade pessoal, tendo em

vista que estimula um pensamento crítico-reflexivo e autônomo que gradativamente toma corpo, mas não se engessa. Vale ressaltar, que a constituição da identidade também leva em consideração as ideias e crenças intrínsecas do ser, que no momento oportuno são solicitadas com a função inter-relacionada com os conhecimentos de adaptar a compreensão do mundo e de si mesmo.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Neste estudo realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório e analítico.

As pesquisas qualitativas investigam características da realidade que não podem ser mensuradas, tendo por base a abrangência e a compreensão da dinâmica existente nas relações sociais, em um universo de acepções, crenças, valores e posturas atitudinais que correspondem a um lugar mais profundo das relações que não podem ser abreviados a uma operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES; CRUZ NETO; GOMES, 2002).

5.2 LOCAL DO ESTUDO

O presente estudo foi realizado na Instituição de Ensino Superior (IES) denominada Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UNIFAVIP|DeVry, localizada no município de Caruaru, agreste Pernambucano. A IES possui caráter privado e atrai estudantes de mais de 80 municípios da região por meio de seus 30 cursos de graduação e 14 cursos de pós-graduação nas áreas de saúde e gestão (UNIFAVIP, 2017).

O curso de Graduação-Bacharelado em Enfermagem teve início no primeiro semestre do ano de 2007 e foi autorizado pela Portaria nº 1.159 publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) no dia 28.12.2006, apresentando até este momento, 18 turmas concluídas. O curso tem duração de cinco anos, com carga horária total de 4.200 horas, funciona com disciplinas distribuídas em dez semestres de forma não modular, linear e em uma perspectiva de grau de complexidade crescente. Conta com 19 turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno, tendo seu corpo docente formado por 50 professores (majoritariamente mestres), sendo 30 deles enfermeiros, e destes, 18 são professores orientadores de estágio que atuam na atenção básica, na média e na alta complexidade (UNIFAVIP, 2017).

5.3 POPULAÇÃO DO ESTUDO

O universo deste estudo se constituiu por 30 docentes enfermeiros do curso de graduação em enfermagem que está distribuído em 10 semestres. Desse universo, participaram efetivamente da pesquisa 09 docentes, selecionados mediante intencionalidade e conveniência, que concordaram em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) e do Termo de autorização para gravação da entrevista (Apêndice C) como condição à participação.

Como critério de inclusão, optou-se pelos profissionais que ministravam aulas de disciplinas do eixo profissionalizante e que estavam no efetivo exercício da docência no ensino superior há pelo menos 04 anos. Foram excluídos os professores que não contemplaram esses critérios, ou que estavam em licença médica ou gestacional.

Enfatiza-se que a escolha do período de experiência dos participantes da pesquisa deriva das concepções de Huberman (1995) que caracteriza basicamente em cinco fases o processo que define a evolução profissional docente de forma temporal, são elas: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6 anos), a diversificação (de 7 a 25 anos), a serenidade (25 a 35 anos) e o desinvestimento (de 35 a 40 anos de profissão).

Os professores foram convidados de modo a contemplar a amostra com um docente de cada período do curso, no caso em questão do 1º ao 9º, tendo em vista que no momento da pesquisa o 9º período era o mais avançado na graduação da IES onde a pesquisa foi desenvolvida.

O objetivo de convidar um professor de cada período surgiu a partir da compreensão que o incremento de habilidades específicas que se expressam no desenvolvimento das experiências e atitudes dentro de um processo complexo e dinâmico se ergue socialmente a partir das relações estabelecidas em sala.

5.4 PRODUÇÃO DE DADOS

Para realizarmos o processo de produção dos dados, inicialmente foi realizado um convite individual ao grupo de professores que se configurou como

público alvo do nosso estudo, explicando os objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa com o intuito de obter a autorização e colaboração de todos os participantes na coleta de dados que aconteceu na própria IES.

Os dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada privilegiando-a como o Instrumento de Produção/Coleta⁹ de Dados (Apêndice D), cujo roteiro foi organizado por questões norteadoras e possibilitadoras do diálogo entre pesquisador e participantes numa “conversa a dois, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa” (MINAYO, 2001, p. 261-2).

O roteiro de entrevista foi estruturado de forma a contemplar espaço destinado à caracterização dos participantes e as questões da pesquisa propriamente dita, buscando analisar a compreensão dos participantes em torno da temática. A produção dos dados, de modo a contemplar a aplicação do questionário e a gravação das entrevistas, ocorreu apenas após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (parecer consubstanciado número 1.782.164 - Anexo A), sendo realizada nos meses de julho e agosto de 2017.

A gravação das entrevistas teve duração média de 30 minutos. Após a produção dos dados, as falas foram transcritas na íntegra constituindo o material que posteriormente foi analisado.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada com o intuito de transformar em conhecimento os dados produzidos durante o levantamento dos mesmos no contexto do presente estudo, no qual cada etapa do processo metodológico guarda seu papel nas relações que estabelece buscando o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade.

A análise dos dados obtidos foi realizada sob a ótica da pesquisa qualitativa e os dados submetidos à análise de conteúdo a partir do referencial teórico de Minayo (2001), constituído de: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e a interpretação, a saber:

⁹ Apesar de o termo COLETA ser frequentemente usado como uma das etapas da pesquisa, consideramos que os dados não estão dados à espera de alguém que chegue para pegá-los. Assim, preferimos usar o termo PRODUÇÃO DE DADOS, afinal é o pesquisador que produz os dados de sua análise.

- 1) Pré-análise - Nesta fase se realiza a leitura flutuante do material consistindo na leitura exaustiva dos dados coletados, na perspectiva de organizar a análise, para a constituição do *corpus*, onde após a organização foi feita a releitura exaustiva das informações originais, bem como a obtenção da representatividade do universo estudado e a homogeneidade que observa a adequação dos objetivos delineados com os dados analisados. Posteriormente a formulação de hipóteses e objetivos, que determina o estabelecimento da categorização dos registros.
- 2) Exploração do Material – Contempla a “codificação” dos registros, que permite uma descrição precisa das características dos registros. Nesta etapa são definidas as categorias temáticas.
- 3) Tratamento dos resultados e a interpretação ocorrerão primeiramente pelas Unidades de Contexto (UC), que coloca em destaque as informações extraídas, e posteriormente, as Unidades de Registro (UR), para interpretação dos dados, na perspectiva de esclarecer os significados e delimitar as Categorias de Análise.

Os dados de caracterização dos participantes foram apresentados em tabelas, para melhor compreensão e exploração do material produzido. Para a definição de unidades de contexto e unidades de registro e posteriores categorias temáticas, foram construídos quadros sinópticos (APÊNDICE E).

As falas proferidas pelos docentes nos direcionaram a dividir a análise do material em cinco categorias: 1) A docência como possibilidade de transformação na vida do docente; 2) A docência permeada pela experiência e prática profissional; 3) Influências da graduação na constituição da identidade docente e para o exercício pedagógico; 4) Desafios *no* e *para* o exercício da docência em enfermagem: a ausência de formação pedagógica e a docência como mediadora da própria formação, e 5) As metodologias ativas como instrumento de ação docente para o ensino e a aprendizagem em enfermagem.

5.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este estudo foi realizado de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que determina as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres Humanos.

A produção dos dados, ocorreu somente após a autorização prévia do Reitor da Instituição de Ensino e da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UNIFAVIP|DeVry por meio do cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil (CAAE 60975316.1.0000.5666) e emissão favorável do parecer consubstanciado, sob número 1.782.164.

Salientamos que com o término da pesquisa está sendo analisada a melhor forma de oferecer à população estudada devolutivas dos resultados gerais das avaliações mediante apresentação de relatórios na perspectiva de que os profissionais inseridos nesta pesquisa possam conhecer e/ou intervir se necessário na realidade encontrada.

Todos os dados produzidos encontram-se armazenados em local de uso exclusivo dos pesquisadores, garantindo o sigilo das informações. Esses dados serão mantidos sob guarda do pesquisador principal do estudo preservando a identidade e anonimato de todos os participantes.

Todos os participantes concordaram em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE - Anexo I) sendo devidamente esclarecidos sobre o estudo e a necessidade da assinatura do TCLE como condição à participação.

A privacidade e o sigilo dos dados obtidos foram garantidos aos participantes resguardando-se quaisquer possíveis constrangimentos aos mesmos.

Além disso, informou-se na oportunidade, sobre os benefícios que os resultados obtidos trarão para toda a sociedade, bem como, foi esclarecido que a participação na pesquisa não era obrigatória e que poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os mesmos foram identificados pela letra “P” de Participante, seguido pelo número de ordem em que as entrevistas aconteceram, apresentando a seguinte configuração final: **P₀₁** a **P₀₉**.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Sabendo-se que o perfil do aluno muda com o passar dos anos, é possível acompanhar o amadurecimento das relações à medida que o discente avança nos períodos, o que influencia diretamente o processo relacional estabelecido na escola e para além dela¹⁰.

Entende-se que os fatores que caracterizam o espaço de *ser e estar* na profissão docente acompanhe esse delineamento ajustando sempre que necessário à proposta pedagógica que visa atender ao público em questão, o que justifica a escolha dos participantes.

Abaixo a Tabela 2 apresenta os resultados das características sociodemográficas considerando sexo, faixa etária e titulação dos docentes enfermeiros participantes do estudo. A relevância destes dados está no fato de que não se pode pensar a docência isoladamente do contexto sociodemográfico que contribui para auxiliar na compreensão das particularidades de cada participante no contexto profissional.

Tabela 2 – Características sociais dos docentes enfermeiros. Caruaru-PE, 2018.

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
SEXO	N	%
Feminino	7	77,8
Masculino	2	22,2
Total	9	100,0
FAIXA ETÁRIA (EM ANOS)	N	%
21 – 25	0	00,0
26 – 30	6	66,7
31 – 35	1	11,1
36 – 40	1	11,1
41 ou mais	1	11,1
Total	9	100,0

¹⁰ Baseamos esta análise em nossa experiência como docente no curso de enfermagem.

TITULAÇÃO*	N	%
Especialista	9	100,0
Especialista (Residência)	2	22,2
Mestre	7	77,8
Doutor	0	00,0

FONTE: FONTE: O autor, 2018.

*Questão com possibilidade de mais de uma resposta.

A análise de gênero realizada nas pesquisas científicas contribui de forma significativa para a execução de propostas de intervenção e promoção à saúde do trabalhador, permitindo de forma muito específica capacitar, monitorar e avaliar as ações relativas ao gênero no local de trabalho voltadas a todos os colaboradores.

Neste estudo, observa-se que 77,8% (n- 7) dos entrevistados representam o sexo feminino e 22,2% (n-2) o sexo masculino. O dado aqui apresentado corrobora com as informações apresentadas pelo Conselho Federal de Enfermagem – COFEN, que reconhece que a equipe de enfermagem em si é predominantemente feminina. Ressalta-se que apesar da profissão enfermagem apresentar-se como uma categoria “feminina”, os registros apontam uma tendência da categoria à masculinização, com o crescente ingresso do gênero masculino em sua composição (COFEN, 2015).

Para Godinho (2015) a prevalência do sexo feminino entre os profissionais de enfermagem, coincide com os registros da área da educação nos remetendo historicamente ao ingresso da mulher no mundo do trabalho, por ser a educação na maioria das vezes, a porta de entrada. Os profissionais aqui apresentados, por serem professores de enfermagem, representam simultaneamente os dois campos do conhecimento (saúde e educação).

Em relação à faixa-etária, verificou-se a prevalência do intervalo entre 26 e 30 anos de idade com 66,7% (n-6) da amostra, o que nos aponta uma predominância de jovens enfermeiros docentes. Quanto à titulação, 100% dos participantes são especialistas em alguma área específica da saúde, e tendo em vista a necessidade de capacitar-se frente aos desafios que lhes são postos; observa-se que 77,8% (n- 7) dos entrevistados continuaram investindo em sua formação realizando além da especialização *Lato Sensu* o Mestrado, registra-se ainda que 22,2% (n-2) foram residentes de enfermagem.

Ressalta-se que o investimento na qualificação profissional por meio da

educação continuada¹¹ e, nesse contexto, direcionada ao ensino é algo indispensável aos enfermeiros, principalmente aos que estão envolvidos diretamente na formação profissional da categoria. Entretanto, com relação à titulação de doutor, considerando sob uma ótica linear e hierárquica que recai sobre a titulação, observa-se que não houve registros desse título entre os participantes.

Todavia, embora o panorama nacional da pós-graduação Brasileira de *Stricto Sensu* aponte um aumento da oferta dos programas a nível nacional, enfatiza-se, que sua distribuição, está concentrada predominantemente na região sul e sudeste do país, especialmente os programas de doutorado. Assim, apesar da ampliação da oferta dos programas, as vagas ainda são insuficientes para atender as demandas reais da sociedade, justificando talvez, o fato aqui observado (CIRANI; CAMPANÁRIO; SILVA, 2015).

A análise realizada em prol da formação continuada, nos permite compreender que existem diferenças entre a formação acadêmica universitária que molda o egresso com o perfil generalista da enfermagem, e a formação acadêmica de pós-graduação que normalmente prima por desenvolver um conhecimento específico de utilidade laboral para a área da saúde e/ou para a educação (ORTEGA, et. al. 2015)

Contudo, quando há a intenção que a compreensão assistencial perpassa da área da saúde e incorpore-se em níveis acadêmicos diferentes da conotação dada na assistência, cabe a esses profissionais buscar a instrumentalização necessária e voltada ao ensino e a pesquisa científica por meio dos programas de Mestrado e Doutorado respectivamente (ORTEGA, et. al. 2015)

E nesta vertente, a maioria (77,8%) dos participantes já demonstrou por meio da titulação de mestre, que houve esse cuidado de aprimoramento profissional, correspondendo às perspectivas acadêmicas institucionais e exigências do mundo do trabalho, tendo em vista que segundo a LDB nº 9.394/1996¹², o mestrado, assim como o doutorado, também se objetiva a preparar os profissionais para o exercício do magistério no ensino superior.

Abaixo, a Tabela 3 apresenta as variáveis sobre o tempo de formação em

¹¹ Segundo Libâneo (2004, p.227): A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

enfermagem, o tempo de atuação docente considerando se houve ou não formação para o ensino, a jornada semanal de trabalho pedagógico e assistencial, bem como, informações sobre qualificação profissional docente na IES que estão alocados. Esses elementos auxiliam a caracterização dos participantes do estudo, no intuito de descrever as particularidades do perfil profissional.

Tabela 3 – Perfil profissional dos Docentes Enfermeiros.

PERFIL PROFISSIONAL	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
TEMPO DE FORMAÇÃO	N	%
< 01 ano	0	00,0
01 - 05 anos	2	22,2
06 - 10 anos	4	44,5
> 10 anos	3	33,3
Total	9	100,0
TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	N	%
01 - 03 anos	0	00,0
04 - 06 anos	4	44,5
07 - 10 anos	4	44,5
11 - 15 anos	1	11,0
> 15 anos	0	00,0
Total	9	100,0
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR	N	%
SIM	3	33,3
NÃO	6	66,7
Total	9	100,0
REGIME SEMANAL DO TRABALHO DOCENTE	N	%
01 - 10 horas	1	11,1
11 - 20 horas	2	22,2
21 - 30 horas	4	44,5
31 - 40 horas	0	00,0
> 40 horas	2	22,2
Total	9	100,0
ATUA COMO ENFERMEIRO	N	%
SIM	5	55,5
NÃO	4	44,5
NUNCA ATUOU	0	00,0
Total	9	100,0

CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA NO AMBIENTE DE TRABALHO	N	%
SIM	9	100,0
NÃO	0	00,0
Total	9	100,0

FONTE: FONTE: O autor, 2018.

A Tabela 3 nos permite compreender os aspectos profissionais dos participantes deste estudo, por meio da análise das características que os distinguem e individualizam em seu ambiente de trabalho, considerando as diversas formas de atuação, atualização, capacitação e propostas de ensino disponíveis a esses profissionais.

Sabendo que o desenvolvimento profissional parte de um processo de melhoria no qual o indivíduo deve julgar se para si isto é necessário, quando a resposta a essa reflexão é positiva, pode possibilitar o incremento de suas habilidades e competências de forma contínua, pois, visa responder as inquietações identificadas pelos mesmos, compreendendo, que o alargamento do desempenho profissional não pode estar limitado a uma simples definição de conceito ou atribuições, ora desenhada pela função exercida, mas deve ser uma necessidade do sujeito para melhorar seu desempenho profissional.

Os dados apresentados nesta, indicam a princípio as informações referentes ao tempo de formação, onde sobressai o período de formação compreendido entre 06 e 10 anos com 44,5% (n- 4) dos participantes. É fato, que com as transformações advindas das inovações tecnológicas, falar sobre evolução profissional, mecanismos e atividades desenvolvidas no trabalho passou a ser uma necessidade, tendo em vista que o incremento tecnológico que surge em resposta ao contexto contemporâneo, exige de igual forma novas respostas e inovações no campo educacional e, conseqüentemente, no exercício do trabalho docente. (GODINHO, et al. 2015).

Assim, as influências do tempo de formação no trabalho registrado enquanto experiência auxilia a compreensão da relação estabelecida entre o mundo do trabalho, a sociedade, o ensino e a escola que se propõe a formar os novos recursos humanos (ORTEGA, et. al. 2015).

Essa relação [...] tem contribuído para o planejamento e gestão dos Planos de Estudo, com o objetivo de identificar formas, métodos e conteúdos que devem ser assumidos pelo ensino superior, melhorando o desenvolvimento social, econômico e cultural, de acordo com as necessidades dos clientes/pacientes, de um ponto de vista biopsicossocial (ORTEGA; CECAGNO; SEVA LLOR, et. al. 2015).

Os dados referentes ao tempo de atuação no ensino, aqui apresentados, também nos permitem interpretá-los sob as concepções de Huberman (1995) que define a evolução profissional considerando o tempo de experiência docente. Sob esta análise, observa-se que todos os participantes que compuseram a amostra, estavam no efetivo exercício da docência no ensino superior há pelo menos 04 anos, bem como, ministravam aulas de disciplinas do eixo profissionalizante.

Esse período mínimo, determinado como pré-requisito à participação da pesquisa, se deve ao fato deste momento que se estabelece a partir do quarto ano de experiência pedagógica e se estende até o sexto, compreender uma das fases da evolução profissional docente que após o início do exercício da profissão, permite que o docente encontre-se no momento de estabilização de sua carreira, marcando a consolidação de um repertório de habilidades práticas de base, que teoricamente denota segurança no trabalho e reconhecimento da identidade profissional. Nessa situação, registra-se que 44,5% (n-4) dos participantes representam essa fase, uma vez que exercem a docência há pelo menos 04 anos, estabilizando sua ação profissional e consolidando seu repertório pedagógico (HUBERMAN, 1995).

O reconhecimento desta fase pelo docente é muito importante, pois é nela que se estabelece a identidade profissional do indivíduo, partindo da escolha pessoal e particular de assumir a responsabilidade que lhe está posta. Esta atitude constitui-se como um momento decisivo para o sujeito, tendo em vista que a decisão sobre esta escolha precisa dialogar com os sentimentos da identidade pessoal, o que nos leva a crer que por vezes, pode não ser uma escolha fácil, apesar de esta escolha muitas vezes ocorrer de forma não planejada, onde é apenas aceita pelas circunstâncias (HUBERMAN, 1995).

Para os professores em período de diversificação (terceira fase), registrou-se um percentual de 55,5% (n-5) dos docentes enfermeiros que se encontram experimentando o labor com mais consciência de suas atribuições, o que é possível de acordo com o momento de experiência docente em que estão.

Neste momento, a fim de consolidar a desenvoltura pedagógica, inicia-se uma rotina de revisitar as experiências pessoais arquivadas durante o exercício profissional, o intuito desse movimento se deve ao desejo mais consciente de fazer reformas em seu desempenho didático. Para o autor, os professores nessa fase de suas carreiras, deveriam ser os mais motivados, dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas (HUBERMAN, 1995).

Quando questionados sobre formação pedagógica para o ensino superior, 66,7% (n-6) dos participantes registraram não possuir formação específica para docência, e dos 33,3% (n-3) que afirmam ter, citam: *Licenciatura em Enfermagem; Especialização em Avaliação da Aprendizagem, Objetivos Educacionais e Didática e Especialização em Processos Educacionais em Saúde*, como a formação pedagógica complementar que os capacitou e aproximou da área pedagógica, inclusive, estimulando-os a estar em permanente busca de conhecimentos para lecionar.

Em relação à jornada de trabalho, 44,5% (n-4) desses profissionais no exercício da docência atuam em sala de aula com uma jornada semanal entre 21 e 30 horas, associado a esta informação, 55,5% (n-5) dos participantes conciliam a docência com as atividades assistenciais da enfermagem, o que confere mais 30 ou 40 horas voltadas a assistência à saúde somadas a carga horária de trabalho docente.

Realizando uma análise a partir destas informações, observa-se que na saúde, comumente registra-se mudanças e avanços no conhecimento, sendo essencial que estes enfermeiros docentes com formação acadêmica inicial, de caráter generalista, implementem no seu exercício da docência a experiência vivenciada nas práticas assistenciais.

Para Ortega et al. (2015), tendo em vista as relações entre ensino, mercado e sociedade, é crucial que os profissionais compreendam que o campo da saúde, por ser um espaço de atuação rico em possibilidades de ensino e aprendizagem, deva ter suas ações organizadas considerando as ações técnicas e éticas dos profissionais de saúde. Objetivando um atendimento qualificado, porém, de modo que possibilite o uso de recortes dessa prática profissional assistencial para contextualizar os conteúdos ministrados em sala de aula.

Todavia, é importante que os serviços, quer seja de saúde ou de ensino, preocupem-se com a sobrecarga de trabalho exercida por seus colaboradores,

considerando a saúde ocupacional e a qualidade do trabalho entregue. Esse empenho pode favorecer a criação de propostas administrativas que possibilitam adaptações no ambiente de trabalho, valorizando e encontrando capacidades ou habilidades técnicas e pessoais nesses profissionais, ainda não percebidas (ORTEGA, et. al. 2015).

Quando abordados sobre a existência de capacitação pedagógica no ambiente de trabalho, no qual ocorreu esta pesquisa, 100% (n-9) dos participantes afirmam ter com frequência, e garantem a participação, considerando que a formação recebida atende às demandas profissionais.

Ao investigar o motivo pelos quais todos participam das capacitações pedagógicas que ocorrem *in loco*, encontramos os seguintes relatos:

O ofício docente é algo que se constrói diariamente, tanto na vivência da prática em sala de aula, quanto por meio da capacitação pedagógica (P₀₂).

Acredito que a competência do professor precisa estar em contínuo desenvolvimento, sempre aprimorando suas habilidades pedagógicas (P₀₃).

Participo para atualização e aperfeiçoamento do trabalho docente, eu acho muito interessante a oportunidade de diálogo (P₀₆).

A instituição fornece capacitações para melhoria profissional [...], sinto a necessidade de participar e adquirir novos conhecimentos, o momento é sempre enriquecedor (P₀₈).

Considerar as necessidades de formação apresentadas pelos colaboradores é o primeiro passo a ser dado pelas instituições que valorizem o investimento em formação continuada tendo em vista que a adequação dos conteúdos reforça a confiança profissional. Outro fator importante é a necessidade de considerar que assim como os colaboradores, os alunos e/ou os usuários também estão interessados nesse contexto, pois se beneficiarão desta formação.

No intuito de aprofundarmos a discussão sobre as questões inerentes ao contexto principal deste estudo, realizamos a leitura das falas dos participantes em resposta a entrevista, o que resultou na subdivisão da análise nas seguintes categorias, a serem apresentadas a seguir: 1) A docência como possibilidade de

transformação na vida do docente; 2) A docência permeada pela experiência e prática profissional; 3) Influências da graduação na constituição da identidade docente e para o exercício pedagógico; 4) Desafios *no* e *para* o exercício da docência em enfermagem: a ausência de formação pedagógica e a docência como mediadora da própria formação, e 5) As metodologias ativas como instrumento de ação docente para o ensino e a aprendizagem em enfermagem.

6.1 PRIMEIRA CATEGORIA: A DOCÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO NA VIDA DO DOCENTE.

Historicamente os registros mostram que a docência já foi compreendida como o mero ato de transmitir conhecimento. Na contemporaneidade, esse entendimento não sustenta mais a ação pedagógica, embora, percebamos que apesar da ampliação e evolução do diálogo sobre as concepções e atuações do docente, ainda há muitos resquícios desse conceito histórico nas relações nos dias atuais (CORREIA; GÓES, 2013).

Para Correia e Góes (2013), é importante que o professor alargue a visão do mundo em que se insere, realizando rotineiramente por meio de um exercício reflexivo, um processo introspectivo que vise de maneira muito particular, apresentar a nova vestimenta de suas ações metodológicas como resposta aos anseios de uma sociedade complexa e informatizada.

Nesse contexto, perante o compromisso social estabelecido para a escola, a formação e o contínuo aperfeiçoamento das habilidades profissionais docentes, tem sido acompanhado por diversas pesquisas, tendo em vista a necessidade de encontrar e capacitar profissionais a dar resposta à diversidade cultural agregada em cada turma e/ou em cada comunidade, apesar de acreditar que as políticas acerca da formação para o magistério sejam insuficientes (DAVES; AGUIAR, 2010).

No caminho da busca pelo conhecimento encontramos a cada passo, novos estudos que se debruçaram sobre essa importante necessidade de compreender os avanços profissionais, bem como, o comportamento dos professores que vivem o lecionar. Contudo, é importante compreender que os desafios sociais, ora postos, nos impulsionam a fazer reflexões para além do contexto profissional, considerando

de fato quais mudanças ocorrem nos docentes contemporâneos, não apenas na conjuntura profissional, mas para ela, e para as relações sociais estabelecidas na vida dessas pessoas, antes e depois da experiência pedagógica.

É fato inconteste que a docência possibilita transformações quando compartilhada, onde normalmente a expectativa transformadora está voltada para o elo ainda considerado “passivo” desse processo, o aluno, considerando que em sala de aula, na grande maioria das vezes, o elemento motivador do ensino é o docente.

Assim, nos questionamos sobre quais transformações ocorrem de fato após a experiência didática, tentando nesse estudo, possibilitar por meio dos resultados encontrados, a compreensão de que há uma reconfiguração na identidade pessoal dos docentes após a prática do magistério, tendo em vista que a formação inicial dos nossos participantes é a enfermagem, e não foi voltada à docência.

Encontra-se nos relatos apresentados abaixo, algumas expressões proferidas pelos participantes, compreendidas como a concepção que provém do imaginário popular sobre o exercício pedagógico antes de exercê-lo:

Não foi uma escolha [...] porque professor ganha pouco, professor não é valorizado (P₀₁).

Eu na verdade nunca tive, nunca pretendi ser professora, não pensei nessa possibilidade (P₀₃).

Primeiro eu quero fazer uma distinção que é a seguinte, para mim docência não é uma profissão, para mim docência é uma vocação (P₀₄).

Os diálogos acima denotam um pensamento de cunho empírico sobre a ação docente, nos quais, observa-se a falta de interesse pela profissão expressa nas falas, bem como o registro do docente que nunca pensou em sê-lo apesar de atuar como. E por fim, considerar o trabalho docente como algo vocacional¹³, o que se configura como algo preocupante no meio acadêmico por descaracterizar a necessidade de se profissionalizar para exercer o ensino.

A partir desses registros, compreende-se que as habilidades profissionais dialogam diretamente com o ser, possibilitando redesenhar nossa identidade

¹³ *Vocação substantivo feminino 1. Ato ou efeito de chamar(-se); denominação.2. Apelo ou inclinação para o sacerdócio, para a vida religiosa.*"v. sacerdotal" <https://www.dicio.com.br/vocacao/>

reconfigurando os conceitos que permeiam as práticas laborais.

Na análise das falas abaixo, observa-se o desenvolvimento profissional do docente a partir de seu trabalho, de modo a revelar não só as dificuldades do exercício, mas também a realização pessoal nas atividades que dão visibilidade e estímulo ao exercício pedagógico, assegurando que há motivos pelos quais a ação docente é relevante.

A partir daí, da experiência com o aluno, comecei a gostar de estar em sala de aula, a partir desses encontros com aqueles estudantes [...] eu gostava de estar ali, eu me sentia útil, importante. (P₀₃).

O que me levou a docência foi [...] sentir que eu posso, com a minha atuação, fazer com que as pessoas reflitam, que sejam mais críticas, que aproveitem melhor as oportunidades que aparecem, que tenham possibilidade de ascensão social e que interpretem de outro modo o contexto político e econômico do País (P₀₄).

Havia necessidade de formar novas pessoas, melhores profissionais, então essa inquietude que eu tive depois de formado, me trouxe a vontade de ser professor (P₀₇).

É possível observar que a reflexão sobre a ação quando feita com responsabilidade e franqueza, compreende que o conjunto de fatores envolvidos no processo de análise de suas práticas, permite elencar as dificuldades do cotidiano, mas também possibilita a ampliação intelectual a partir do momento que mobiliza o sujeito a dar respostas aos problemas encontrados no cotidiano. Essa postura promove, dentre outros aspectos, a motivação pessoal pois possibilita enxergar no outro o fruto do seu trabalho (CALHEIROS, 2014).

Desse modo, fica clara a compreensão da constituição das formas identitárias estabelecidas por Dubar (apud FARIA; SOUZA, 2011), que defende a ideia de que a identidade se estabelece a partir de dois processos: o relacional que corresponde objetivamente à identidade para o outro de forma geral, e o biográfico que considera a partir das relações, a subjetividade para si.

Ressalta-se, que as falas proferidas pelos participantes nos permitem observar esses dois processos encontrando a dualidade que caracteriza a identidade social, compreendida como o cerne que existe no processo relacional. A essência da identidade é construída nessas relações e de modo conflituoso

caminham continuamente se fragmentando e complementando-se para apresentar-se, considerando que a partir dos vínculos formados se constitui as referências identitárias que conectam as pessoas envolvidas no contexto (FARIA; SOUZA, 2011).

6.2 SEGUNDA CATEGORIA: A DOCÊNCIA PERMEADA PELA EXPERIÊNCIA E PRÁTICA PROFISSIONAL

Muitos professores que atuam no ensino superior não tiveram experiências anteriores em sala de aula. E, no caso dos professores que egressaram dos cursos de bacharelado, muitos não tiveram disciplinas de apoio didático-pedagógico, seja nos seus cursos de graduação ou nos de pós-graduação. A sua prática profissional de docente é baseada na teoria (OLIVEIRA, 2015, p.35).

Neste estudo, a busca em torno da experiência docente em enfermagem nos permitiu perceber que estes profissionais conduzem suas disciplinas articulando habitualmente a teoria e a prática assistencial em suas aulas, sendo esta rotina, apesar de relevante, a principal e/ou única contextualização metodológica executada.

Considerar as experiências construídas no percurso profissional nos permite compreender, enquanto docentes, o desenvolvimento didático destes enfermeiros que estão no exercício da docência.

Veremos a frente, que a experiência assistencial tem instrumentalizado de forma significativa a autoconfiança no processo de desenvolvimento pessoal em prol da profissionalização para o ensino, o que em sala de aula se sobressai às lacunas pedagógicas não contempladas da formação, para os participantes deste estudo.

Ressalta-se que é a ação docente que dá visibilidade a função social da instituição de ensino e especificamente em enfermagem, necessita ir além do cunho social correspondendo de igual forma às demandas do Sistema Único de Saúde (SUS) que também está voltado as demandas das comunidades, mas sob uma ótica específica que revela a complexidade desse ensino.

Assim, quando nos deparamos com os profissionais que trazem consigo uma bagagem de experiência repleta de histórias e instrumentalização técnica, nos

parece a princípio que este docente consegue demonstrar mais que uma organização de conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista que sobre os conteúdos desenvolvidos em sala, há a contextualização dos fatos vivenciados em sua prática assistencial, validando não a metodologia adotada, mas a conduta de enfermagem acerca do que foi dito ou da habilidade técnica apresentada (OLIVEIRA, 2016).

As falas abaixo representam a conotação e a importância dadas à experiência profissional no exercício da docência em enfermagem:

Sem sombra de dúvidas, eu acho que todo enfermeiro quando vem atuar na área da docência, a partir do momento em que já existe a experiência prática para atrelar ao conteúdo teórico [...] passa a ser um bom docente, principalmente na área da enfermagem (P₀₂).

A experiência contribui de forma significativa porque eu ensino na mesma área em que eu trabalho, aí o ensino deixa de ser um ensino fantasioso, idealizado, ele passa a ser um ensino real, efetivo, prático, eu sinceramente, tenho receios do ensino romantizado [...] aquele ensino que ele é longe, distante daquilo que de fato acontece (P₀₄).

A teoria é extremamente importante [...] mas a experiência prática facilita o desenvolvimento dos conteúdos [...], ter experiências para contar é fantástico, isso é muito importante, a partir do momento que você se reconhece enfermeiro, entra em sala de aula a experiência profissional contextualizando a teoria como um todo (P₀₅).

Eu acho de extrema necessidade levar a minha prática profissional assistencial para a aula, isso me ajuda a ser mais concreta em sala [...] a dar significado ao conteúdo, se a gente não tiver o quesito da prática assistencial, desse contado direto com o sistema, creio que possamos muitas vezes apenas representar (P₀₉).

Para Batista (2004), o ensino em saúde deve se constituir por meio de um processo multidisciplinar inter-relacionando as atitudes e os saberes que promovem o processo didático com o conhecimento técnico e o desenvolvimento das habilidades inerentes à profissão. Também é importante considerar, que o mundo do trabalho contemporâneo exige uma postura do profissional de saúde que dê respostas para além da capacidade técnica especializada, o que remete ao

professor, a necessidade de acompanhar as mudanças dos movimentos político-educacionais e o aprimoramento tecnológico no âmbito da atuação profissional para contribuir nesse processo formativo de forma significativa, na perspectiva de corresponder às demandas sociais (ESPERIDIÃO, 2005).

Neste sentido, é fato que o conjunto de ações que compõe as práticas assistenciais e derivam da experiência do docente a enfermagem, representam saberes imprescindíveis ao exercício pedagógico e contextualizam a ação didática, pois se constituem como parte do sujeito, no entanto, vale ressaltar que o conhecimento apreendido por este professor a partir de seu trabalho exercido na saúde, necessita de incrementos metodológicos para se fazer compreensível em sala, pedagogicamente, tendo em vista que “ensinar não é apenas transferir conhecimentos”, mas criar as possibilidades necessárias para a sua própria produção ou sua construção (FREIRE, 2008, p.12).

A partir da análise das falas, ainda é possível observar a forte hipervalorização da experiência assistencial no exercício da docência em enfermagem, corroborando com a crença de que “quem sabe, sabe ensinar” e/ou o “bom professor nasce feito”, o que deve em nosso contexto profissional didático, manifestar preocupação, pois, sabemos que para atuar no ensino em saúde (e especialmente em enfermagem) é necessário dedicação e investimento na formação docente, da mesma forma que se investe no conhecimento específico da área (MASETTO, 2012, p.14).

Compreender que o desenvolvimento didático-metodológico em prol da aprendizagem deva sempre ser um processo de intenso investimento, inacabável, porém gratificante, é a assertiva mais produtiva, pois estimula a elaboração de atividades sistemáticas e direcionadas para o processo formativo, de modo a promover novas atitudes que incentivam um comportamento autônomo e proativo no discente, considerando as melhores estratégias para a formação que reconhece o papel de cada sujeito nesse percurso (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ressalta-se ainda, que a experiência profissional não pode ser considerada como apenas a mera repetição das práticas, tendo em vista que um ato repetitivo por si só não agrega significado ao executá-lo. A experiência ao se constituir como tal, necessita ser incrementada de significados, de emoção e de sensibilidade para que, ao executar as ações que a constitui, possamos gerar reflexões em um processo individual de construções e reconstruções para assim, provocar nova

aprendizagem (OLIVEIRA, 2016).

Contudo, considerando a fala expressa abaixo, também é importante ressaltar que o incremento do conhecimento que advém da experiência nos conteúdos ministrados, pode em algum momento, ocorrer desassociando a articulação da teoria com a prática.

Eu posso dizer que [...] na teoria é uma coisa e na prática a gente vivencia outra, muitas vezes, totalmente diferente daquilo que você ensina em sala de aula (P₀₈).

E nesse contexto, destaca-se a relevância da mediação docente por meio da análise crítica e reflexiva que dialoga com o que se ensina e com a realidade, devendo aproveitar a oportunidade para promover mudanças significativas na rotina dos serviços, tendo em vista que por muitas vezes, são os elementos da vivência cotidiana que instrumentalizam a contextualização dos conteúdos abordados, revelando movimentos que por vezes passam despercebidos, mas que fundamentam inteiramente o exercício pedagógico (PINTO, 1995).

Sob a ênfase dicotômica dissociativa, a teoria e a prática são consideradas polos isolados e, até mesmo, opostos, valorizando os teóricos como aqueles que pensam, elaboram, planejam e refletem e, os práticos, como os que executam, os que agem. Por sua vez, uma visão dicotômica associativa considera a teoria e a prática como polos separados, mas justapostos, sendo que o primato é a teoria. A prática torna-se aplicação da teoria (PINTO, 1995, p.135).

Assim, não se deve permitir um entendimento sobre a teoria e a prática como polos isolados, justificando inclusive, a escolha metodológica utilizada para guiar o ensino. Deve sempre ser promovido à associação contextual teórico-prática sobre os conteúdos ministrados, de modo a significar o que se ensina, visando neutralizar a ideia de “quem detém o poder, são os teóricos”, ou ainda, de que a prática “não cria, não introduz situações novas” apenas operacionalizando, de forma engessada, o que já foi posto (PINTO, 1995, p.135).

Embora, também seja importante que se compreenda que apesar da adoção de uma proposta metodológica, que busca na promoção do ensino, articular a teoria com a prática cotidiana dos serviços, isso nem sempre será possível (PINTO, 1995). O docente deve entender que em alguns momentos a prática não será inteiramente teorizável e em alguns procedimentos, não será possível converter completamente a técnica em teoria, o que mais uma vez, evidencia potencialmente a ação pedagógica como a ponte de mediação entre ambas, considerando que “a teoria e a prática são polos independentes e com o seu sentido próprio”, mas, simultaneamente, mantém entre si uma relação recíproca e simultânea de autonomia e vínculo de um em relação ao outro (PINTO, 1995, p. 137).

Produzir conhecimento exige um esforço mediador que considere na realidade os avanços e limitações do ofício, dialogando com o discente sobre as possibilidades de melhoria e ampliação intelectual para promover a interação com o mundo do trabalho por meio do seu modelo metodológico de ensino (LIMA; VENDRUSCOLO; PRADO; REIBNITZ, 2015).

Deste modo, as experiências vividas no mundo do trabalho podem constituir-se em experiências de aprendizagens significativas, as quais impactam na qualidade do atendimento das necessidades individuais e coletivas da população [...]. A aproximação das relações entre a formação e o mundo do trabalho, por meio da compreensão acerca do processo de trabalho e da realidade social, provoca nos sujeitos envolvidos sair da passividade e da atitude contemplativa, possibilitando experiências de aprendizagem em grupos multiprofissionais e interdisciplinares (LIMA; VENDRUSCOLO; PRADO; REIBNITZ, 2015).

De fato, a explanação e/ou demonstração do conhecimento adquirido com o passar dos anos, aproxima os discentes do exercício profissional cotidiano permitindo muitas vezes que eles se vejam atuando na área a qual se insere o exemplo, sendo um recurso importante principalmente quando há a disposição elementos materiais que permitam colocar em prática o conhecimento apresentado propiciando a inserção do imaginário do aluno no contexto do SUS. Permitir com criatividade, que por meio das práticas pedagógicas ocorra mudança nas concepções sobre a assistência de enfermagem, é permitir além da formação profissional, uma formação humana, holística e qualificada para enfrentar os desafios diários (LIMA; VENDRUSCOLO; PRADO; REIBNITZ, 2015).

6.3 TERCEIRA CATEGORIA: INFLUÊNCIAS DA GRADUAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E PARA O EXERCÍCIO PEDAGÓGICO

A oportunidade de discorrer sobre essa categoria nos permite refletir sobre as responsabilidades e complexidade da escolha em ser docente, tendo em vista que os participantes deste estudo, assim como a maioria dos estudantes que ingressam na graduação em enfermagem, vislumbravam exercer a profissão nos diversos cenários da gestão e da assistência, mas não consideravam (a princípio) a possibilidade de lecionar (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011).

Na verdade... Eu nunca tive, nunca pretendi ser professora, não pensei nessa possibilidade [...] achava muito difícil [...] via que não era para mim, era uma coisa de pessoas muito dedicadas aquilo e eu estava muito dedicada ao meu objeto de estudo... (P₀₃).

Estes enfermeiros que trilham um caminho diferente do desenho planejado ao ingressar no mundo acadêmico e tem a oportunidade de viver à docência, constataam que as atribuições do exercício pedagógico podem encontrar duas conotações: transformar-se em um grande problema se considerar a ausência da aprendizagem de como ensinar, na sua formação, ou em uma grande realização considerando que como docentes, diante das limitações constatadas, buscam o conhecimento didático e percebem que a partir de todo o esforço empregado, correspondem as responsabilidades pedagógicas com as quais se deparam.

Na atualidade, é importante perceber que o exercício da docência em enfermagem exige dedicação e responsabilidades que transcendem o compromisso formador, o que se constitui como um grande desafio. O enfermeiro docente comprometido com a educação da categoria deve buscar o conhecimento metodológico esperado, principalmente por seus alunos, compreendendo especificamente que o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto deve enxergar que a ação catedrática será a protagonista das muitas vidas que serão salvas posteriormente.

Assim, é ingênuo imaginar que apenas o domínio dos conteúdos inerentes ao exercício da enfermagem seja suficiente ao exercício pedagógico, pois demonstra que as concepções acerca da complexa ação formadora estão ancoradas em preceitos superficiais da experiência enquanto discente, e que não sustentam o compromisso que a profissão de professor exige para dar respostas à sociedade contemporânea.

Historicamente, observa-se que o ensino de enfermagem visa a partir de mudanças curriculares, ampliar a ideia da formação para o modelo hospitalar e curativista no ensino superior, tentando elaborar propostas que dirijam a constituição de bons projetos de curso de modo a contemplar as políticas de saúde e modelos assistenciais que estão em harmonia com o SUS (ESPERIDIÃO, 2005).

E nesse contexto percebermos avanços, principalmente nos recursos didático-pedagógicos a partir do aperfeiçoamento tecnológico que estão voltados para o âmbito da formação profissional, o que contribui de modo significativo com as formas de construção do conhecimento aplicadas nas diversas áreas de atuação, associando às relações do trabalho em enfermagem (ESPERIDIÃO, 2005).

Contudo, salientamos que apesar de todo investimento e cuidado empregado na formação superior, à essência do bacharelado em enfermagem não inclui, atualmente, a formação necessária para as atividades do ensino (ROCHA, 2014). Assim, buscamos então entender a partir do posicionamento dos participantes, quais as influências da graduação em enfermagem que estimulam de fato o bacharel a exercer o ofício docente.

No terceiro período fiz a prova para monitoria, passei, esse foi meu primeiro contato com o ensino. Eu era muito focada para a questão de detalhes que geravam algum conhecimento, principalmente para diagnósticos [...] então uma professora me chamou para dar umas aulas, era para substituí-la em um curso técnico, e assim eu fui, permaneci em sala de aula como professora de verdade, acho que dois meses, [...] isso hiperinsufiou o meu ego (P₀₁).

Bom! Teve a iniciação científica [...], durante o período de graduação já no final prestes a concluir eu ensinei também, pratiquei atividade docente em uma escola de ensino técnico para enfermagem, esse basicamente foi meu primeiro contato com a área de docência oficialmente e de fato, também foi um dos motivos que me levou a seguir nesse mesmo caminho (P₀₂).

Durante a graduação eu tinha que dar palestra no hospital [...] na graduação eu fazia monitoria, mas nunca pensei que aquela atividade da monitoria fosse porque eu tinha algum perfil para a docência [...], depois fiz extensão, eu só não fiz pesquisa na graduação por falta de oportunidade, eu vi que essas atividades me interessavam (P₀₃).

Eu participei de monitorias, e nessas monitorias eu tinha a oportunidade de exercer um pouco a docência e gostava [...] também gostava da apresentação de trabalhos e das palestras realizadas na comunidade enquanto estagiário, eu gostava de ensinar e ver que o outro compreendia o que era falado (P₀₇).

Durante a graduação, tiveram dois momentos específicos, o primeiro foi quando eu participei de pesquisas na área de iniciação científica, o outro foi a monitoria, quando eu fui monitor de uma disciplina durante a graduação me senti docente pela primeira vez (P₀₈).

Os programas de monitoria impulsionam, eu acho que a monitoria na verdade é um ponto forte que fez com que eu refletisse sobre esse perfil docente, me fez querer construir, querer melhorar sempre [...] também participei de programas de incentivo à pesquisa, eles também foram importantes nesse sentido (P₀₉).

As experiências e particularidades apresentadas pelos participantes nos consente a percepção por meio da semelhança nas falas, que os verdadeiros motivadores para o magistério estão relacionados ao desempenho de funções muito específicas da graduação, onde se ressalta os impactos que as atividades desenvolvidas sob a ótica e direcionamento dos docentes e da academia causam nesses profissionais, enquanto discentes da graduação.

Interpretadas como um importante incentivo ao exercício docente, às atividades mencionadas permite que enquanto discentes, ao passar por essas experiências, façam uma imersão atenciosa nos conteúdos das disciplinas trabalhadas conciliando de forma eficaz a teoria e a prática, na execução da atividade em si. Nesse momento, é notório que o cuidado do aluno monitor está concentrado na explanação detalhada dos conteúdos para e entre os pares, mas para que haja a expressão do conhecimento deste aluno, de modo a demonstrar domínio das informações apresentadas, ele recorre e reflete, mesmo que inconscientemente, sobre os elementos didáticos observados e apreendidos em sua trajetória acadêmica (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011).

Essas atividades, identificadas como palestras, projetos de extensão, monitorias e eventos científicos, normalmente compõem as estratégias de ensino

dos docentes, visando à colaboração dos estudantes mais adiantados nesses programas de formação acadêmica com o intuito de promover a assimilação do conhecimento de seus colegas (JESUS; MANCEBO; PINTO; BARROS, 2012).

Todavia, diante das responsabilidades que acompanham estas ações desenvolvidas na academia, elas não podem ser executadas como algo aleatório, é importante que o professor compreenda que ao inserir o aluno nesse contexto de cunho instrutor, educacional, com encargos diferentes da tradicional postura passiva de “apenas” assistir a aula, precisará dar o suporte necessário ao alcance dos objetivos didáticos propostos, bem como, serenar angustias e a ansiedade do discente (JESUS; MANCEBO; PINTO; BARROS, 2012).

Essa relação que se estabelece, fundamenta, e estreita o diálogo entre o professor e o aluno, promove a construção no discente, de um compromisso que transita inconscientemente e simultaneamente no campo da enfermagem e do ensino para dar conta das demandas do cargo assumido, no entanto, os conteúdos relacionados às atribuições da enfermagem já fazem parte do cotidiano acadêmico e domínio cognitivo do aluno que se insere nesse contexto, o desafio posto, está em como apresentá-los e se fazer compreensível.

Assim, no momento em que o professor contribui, e de forma significativa apresenta algumas estratégias de ensino, além de transmitir segurança para execução da atividade, inicia-se ao mesmo tempo um investimento na construção profissional docente, voltado tanto para a enfermagem quanto para o ensino, tendo em vista que essa percepção identitária se constitui nesse movimento de incremento e adaptação às situações inusitadas, no intuito de corresponder às necessidades particulares do indivíduo (PARIGI et al., 2015).

A prática docente está em primeiro lugar. O professor deve acreditar que a própria docência também serve de referência ao ensino, sendo o professor sujeito de sua própria prática, onde ele soma sua história, seus valores, seu dia-a-dia e diante disso tudo resulta a sua identidade. (OLIARI, et al. 2012, p.5).

Esta oportunidade de vivenciar experiências que colocam o aluno numa postura de liderança e referência entre os pares possibilita pela semelhança da atividade, a realização de reflexões sobre a função pedagógica, devendo o docente

ciente desta oportunidade, favorecer uma conexão diferenciada com o conhecimento e com as questões educacionais inerentes a atribuições, ora postas (JESUS; MANCEBO; PINTO; BARROS, 2012).

Deste modo, torna-se necessária a adoção de uma postura pedagógica que também nos desafia a dar respostas para além da capacidade técnica especializada, considerando que ao entender que a participação desses discentes nos programas de monitoria ou de quaisquer outras atividades correlacionadas, favorece o desenvolvimento do interesse pelas práticas educacionais, contribuindo significativamente, para a constituição de sua identidade docente (JESUS; MANCEBO; PINTO; BARROS, 2012).

Para esse aluno, desenha-se uma expectativa que muito se assemelha as perspectivas da função docente, como disponibilidade e uma contínua atualização sobre os conteúdos da disciplina que ministra, bem como, estar disposto para auxiliar os pares, esclarecendo as dúvidas e direcionando a execução dos procedimentos técnicos correlacionados. A participação em atividades complementares na graduação possibilita o desenvolvimento de características de um perfil educador que contribuirão de forma expressiva em sua carreira profissional, pois permitir que haja precocemente a interação com as atividades didáticas aplicáveis em qualquer campo de atuação (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011).

Nesta vertente, fica claro que são as atividades educacionais como os projetos de extensão, monitorias e eventos científicos, que promovem o diálogo do foco assistencial com as atividades pedagógicas, tendo em vista o percurso traçado para o preparo das aulas, a exigência da postura didática e toda rotina que permite que o ensino ocorra. Esse empenho em prol do compromisso firmado concretiza o alicerce que ergue e sustenta o desejo pela carreira acadêmica estimulando o aluno a protagonizar a partir de sua ação na enfermagem, novas formas de construção do conhecimento, consolidando o interesse pelo exercício da docência e a constituição da identidade profissional.

A formação é um processo contínuo atendendo às constantes exigências do contexto científico, tecnológico, profissional e social. A formação resulta da prática docente, de estudos, pesquisa, reflexão. Por sua vez, a identidade profissional se constrói socialmente a partir do processo de formação, atuação profissional, organização da categoria profissional e do reconhecimento social (ROMANOWSKI, 2013, p.308).

E nesse contexto, emerge a percepção de que a identidade profissional docente dos enfermeiros que estão a lecionar no ensino superior começa a se constituir nessas experiências que elevam a autoestima do discente por meio das várias influências do cotidiano, perpassam pela identidade pessoal e produzem sentido ao que se quer para vida, inter-relacionando as concepções de si com a formação de modo a contribuir com a constituição da identidade profissional para a enfermagem e para o ensino respectivamente (ROMANOWSKI, 2013).

É importante lembrar que diante destas oportunidades ofertadas pelas instituições de ensino, os alunos devem ser acompanhados pelos professores de modo a incentivar o desenvolvimento do olhar e do carinho diferenciado para as áreas da educação em saúde promovendo as ações de ensino. Compreende-se que as oportunidades de ampliação intelectual que aproximam as funções docentes especialmente pela promoção das relações interpessoais, estimulam o desejo pelo contexto pedagógico transcendendo a satisfação e o anseio da obtenção de um certificado (MATOSO, 2014).

Contudo, ressalta-se que da mesma forma que há registros de contentamento desses alunos na execução dessas atividades, e desde a aprovação no processo seletivo, também há registros de frustração, de contrariedade e desilusão frente às situações de comportamento inconveniente por parte de alguns alunos, colegas de sala, que talvez se justifique forma inexperiente e desestruturada do desenvolvimento das funções pedagógicas. Tal fato se constitui no momento deste entendimento, e a partir das reflexões que ocorrem por meio da experiência vivenciada, como um espaço livre, democrático e muito particular da escolha pelo ingresso no exercício docente ou pelo descontentamento com a profissão (MATOSO, 2014).

Assim, diante das limitações desses alunos em conduzir essas experiências que permeiam a sala de aula, regadas de contestações, particularidades e imprevisibilidade, compreendendo ainda que a obrigação de formar não é do discente, enfatiza-se a necessária intervenção do professor responsável pela unidade temática para auxiliar principalmente na insegurança do aluno monitor, a tradução de todas essas experiências em oportunidades de conhecimento significativo.

No entanto, sabe-se que o enfermeiro docente também enfrenta limitações, mas em seu exercício didático, os profissionais que tem nitidez dessas adversidades

relacionadas à ausência de instrumentos que favorecem o desenvolvimento das práticas pedagógicas, expressam de forma relevante, o tamanho do compromisso profissional com a formação do aluno e mais facilidade para superá-las, o que se torna perceptível quando observa-se em seu cotidiano, empenho para a criação de estratégias de enfrentamento e trabalho diante das diferenças e imprevisibilidade comuns do processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2014; PRAIA; CACHAPUZ; GIL-PÉREZ, 2011).

Porque você não é um enfermeiro que dá aula, você é um professor, e se transformar em professor requer uma nova área de formação, é uma nova formação que você vai ter que aprender metodologias de ensino-aprendizagem, você vai ter que compreender um pouquinho de gestão acadêmica, você vai ter que compreender a importância de prazos, de elaborar uma avaliação, de relação institucional, relação com estudante, então acaba sendo uma nova profissão nesse sentido, eu deixo de ser enfermeira para ser professora de enfermagem, com a bagagem que a enfermagem me dá, e esse é o maior desafio, entender onde é que chega isso e compreender que docência é uma profissão que requer um debruçar-se teórico para ter aquele olhar profissional (P₀₃).

A partir do retrato obtido nesta pesquisa, podemos afirmar que é perceptível a preocupação dos enfermeiros docentes em dar conta às demandas pedagógicas, tendo em vista que este conhecimento não é desenvolvido na graduação em enfermagem. No entanto, apesar de inúmeros trabalhos sinalizarem de diferentes maneiras a necessidade de uma formação específica e direcionada ao ensino, essa formação “não está explicitamente indicada na legislação que regulamenta a educação superior” (ROMANOWSKI, 2013, p.309).

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente (VEIGA, 2014, p.330).

Sob essa perspectiva, compreende-se que formar para o ensino, é aperfeiçoar de diversas maneiras estruturadas para esse objetivo, com o intuito de efetivar uma prática social que dialoga intimamente com a realidade do contexto em que as pessoas se inserem, necessitando apenas que o professor possua como algo primordial, a habilidade de refletir criticamente sobre o seu papel, e para isso, requer constituição profissional que permita essa análise (VEIGA, 2014).

Para Romanowski (2013), é importante que esse desenvolvimento profissional ocorra de modo a corresponder às demandas do mundo trabalho, é um processo complexo, concretizado na maioria das vezes pela academia. A prática da docência também corrobora significativamente com a constituição do docente, principalmente quando rompe com a ideia da forma transmissiva do ensinar, por que assim, estabelece uma conexão com a inovação, resignificando os saberes, bem como, a visão de mundo (VEIGA, 2014).

Compreender que a docência não está limitada apenas ao ato de ensinar, exige que se ampliem os compromissos pedagógicos para além do zelo pela aprendizagem e do processo avaliativo, constituir-se docente, tendo a docência como centro desse desenvolvimento didático particular, demanda atenção que vai da própria organização do ensino até a compreensão da filosofia institucional, para exercer o ofício de modo a corresponder às demandas contemporâneas, o que requer “formação, conhecimento e desempenho, associado à inovação, para promover melhoria” (ROMANOWSKI, 2013, p.308).

6.4 QUARTA CATEGORIA: DESAFIOS *NO E PARA* O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM: A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA COMO MEDIADORA DA PRÓPRIA FORMAÇÃO

Ao longo do tempo nos construímos e reconstruímos como pessoa e como profissionais. A mudança nunca é fácil, porém essencial, principalmente quando estamos na área da educação, um cenário por vezes desvalorizado pela sociedade. Não é de hoje que os profissionais da educação sofrem para realizar suas missões diárias, visto que são tantos os quesitos para a atuação do professor que, muitas vezes, essa maratona que enfrentam diariamente torna-se enfadonha, desestimulante, sem sabor (SOUSA; NAZARENO; SOUZA, 2016).

O diálogo sobre o exercício da docência, sobretudo com os profissionais formados para atuar na saúde é necessário e deve ser estimulado e alicerçado sobre as inquietações afloradas no cenário educativo, considerando todos os atores que circulam o universo acadêmico.

É importante compreender que o amadurecimento profissional carece de constante interação interpessoal com o intuito de promover um processo de reflexão sobre as responsabilidades pedagógicas assumidas, propondo, entretanto, um encontro consigo mesmo para desenvolver o profissional docente a partir do enfermeiro que o habita (ESPERIDIÃO; MUNARI, 2000).

A partir da revisão da literatura realizada para esta pesquisa, observou-se que há alguns anos se discute a formação e o papel dos professores na sociedade, bem como sobre as possibilidades de mensurar a eficiência do ensino e da aprendizagem.

Todavia, considerando que diariamente nos expomos às influências políticas, econômicas, culturais e sociais que nos cercam enquanto docentes e permeiam as relações estabelecidas em sala de aula, neste momento, apresentaremos quais os desafios contemporâneos estão sendo vivenciados pelos participantes deste estudo *no e para* o exercício da docência.

A questão de eu ser nova na área complicou um pouco [...] isso cria, digamos assim, insegurança no geral, tanto por ser nova na idade, quanto por ser nova em questão de experiência em sala (P₀₂).

Talvez o primeiro desafio foi entender que eu era docente [...] a profissão de enfermagem ela tem muitas possibilidades de mercado e de uns anos para cá isso vem diminuindo, o mercado já não mais tão aberto e a gente percebe alguns problemas de colocação profissional, aí a docência acaba sendo seu segundo plano, um dinheirinho que tá faltando, o extra [...] entender que eu deixo de ser enfermeira para ser professora de enfermagem, realmente, esse é o maior desafio [...] Outro ponto seria a execução da aula, onde a média de alunos é de quarenta a sessenta estudantes, cada um com uma maneira de aprender [...] como é que você mantém aquele menino interessado naquilo! Aquele menino realmente produzindo conhecimento a partir do que você desperta nele e sabendo que alguns vão chegar, mas outros não, é desafiante isso [...] falando uma coisa e fazer com o que você fala seja mais interessante do que o WhatsApp (P₀₃).

Na minha formação, eu vejo uma carência curricular, uma lacuna curricular de serem tratados pontos como planejamento educacional, avaliação da aprendizagem [...]. E em sala de aula o elevado quantitativo de alunos por turma é um agravante [...] e se você não tem formação pedagógica para

isso, captar atenção, trazer o engajamento desse estudante para a sua aula pode ser muito mais difícil (P₀₄).

A questão da informatização e inovação tecnológica é um grande desafio hoje, eu não fui dessa era, então eu tive que a trancos e barrancos, me engajar, me esforçar e aprender a usar os recursos disponíveis [...] nossos alunos, eles já nascem engajados nesse processo e conquista-los torna-se uma briga muito grande entre o que a gente traz para sala de aula e o que o aluno encontra na internet, no momento de sala de aula [...] Outra questão é que até um certo ponto eu só pegava aluno de enfermagem, então para mim era excelente, toda a minha prática me favorecia, eu podia exemplificar para os alunos de enfermagem que tranquilamente eu me saía bem e em um certo momento a gente começa a pegar alunos de biomedicina, de nutrição, de farmácia, turmas multidisciplinares [...] e isso gera uma coisa que você foge da sua formação inicial, então pra mim, isso é um desafio em sala de aula, eu pensava em como trazer esse aluno pra perto e exemplificar algo que seja inerente a formação que ele está (P₀₅).

Um grande desafio é conseguir influenciar o aluno a pesquisar, procurar, a também ser aquele aluno que demonstre reciprocidade em alguns debates [...] a gente tenta, mas também têm outros desafios envolvidos, a questão de incentivo, lembrando que o professor não tem um bom incentivo financeiro, não há incentivo para atualização, mas que muitas vezes é cobrado, por exemplo, um mestrado, um doutorado, uma simples especialização [...] nos sentimos cobrados, mas sem contrapartida das instituições, elas não fornecem subsídio para isso (P₀₇).

Nas falas apresentadas, verificamos que as fragilidades didáticas desses profissionais, formados para a ciência do cuidar, se constituem na inexperiência pessoal e profissional com a docência, na falta de formação pedagógica para o ensino que tem como agravante a superlotação das salas e a interdisciplinaridade das turmas. Essas fragilidades ainda são acentuadas quando não é possível acompanhar o avanço das inovações tecnológicas e com a falta de estímulo/subsídio para o aperfeiçoamento profissional, sendo por vezes, diante de tais dificuldades elencadas, a docência conduzida como a segunda opção profissional de modo a complementar, apenas, a renda financeira (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010)

Contudo, é importante que o docente compreenda que ele é um ator importante no processo de ensino-aprendizagem em prol da formação de outros profissionais, para assim, na perspectiva de valorizar o seu trabalho, tentar encontrar estratégias que incentive iniciativas que propiciem e promovam a continua melhoria de seu labor. O professor precisa acreditar em sua própria docência, tendo em vista

que ela também serve de referência para os pares, para os alunos e ao ensino, somando em sua prática, a sua história, seus valores e as inferências do cotidiano (OLIARI, et al. 2012, p.5).

Nesse contexto, a análise do cenário real de atuação profissional dos enfermeiros no campo do ensino nos permite ressignificar e/ou incrementar o papel e as responsabilidades desse professor na sociedade, iniciando pela compreensão que há a integração de sua identidade profissional de enfermeiro e professor, apesar do conflito estabelecido ao se reconhecer formado para a atuação em enfermagem, sentindo as dificuldades da ausência de uma formação que o ajude no exercício de sua ação docente.

Considerando que é o cenário que determinará que conhecimento será posto em prática, para a educação, a partir da exposição das dificuldades encontradas por estes profissionais em sua prática pedagógica, o empenho deve estar direcionado a pensar em estratégias que enxerguem possibilidades de intervenção voltadas especificamente para a promoção da desenvoltura didática, característica do ofício docente.

Para Hagemeyer (2004, p.68), é complexo combinar os diversos fatores que norteiam a formação humana, esperando que haja sempre uma postura pedagógica proativa e resolutiva de profissionais que foram formados em um modelo curricular hierarquizado de escolas que se constituem em um receptáculo político, no qual, comumente, se apresentam os problemas insolúveis da sociedade.

Todavia...

Verifica-se que o processo de atualização e formação docente, não se restringe ao momento da formação inicial, pois ele se prolonga por todo o trajeto profissional do docente, mediante uma relação dialética, defendida por Freire (2008) como essencial na prática pedagógica, quando coloca que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Não obstante, Pimenta (2002) acrescenta que o saber docente, se nutre da prática e das teorias da educação, sendo estas, de fundamental importância na formação docente, pois permite aos sujeitos envolvidos, uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas de análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles (FREIRE, 2008; PIMENTA, 2002 apud PRADO; COUTINHO; REIS; VILLALBA, 2013).

Não há relatos de dificuldade em abordar e trabalhar os conteúdos curriculares programados, o que transmite a ideia de segurança técnico-científica na

enfermagem. No entanto, pensar e agir sobre a educação e a relação que se estabelece entre as unidades temáticas e as demandas da saúde pública na perspectiva do SUS exige, talvez, uma proposta de reformas no modelo educacional para os profissionais da saúde no qual, o grande desafio se estabelece em associar essa intenção de inovação e mobilização da categoria com o movimento crítico que paralelamente ocorre na sociedade acadêmica, valorizando e desvalorizando a profissão docente, delineando a perda desta identidade (HAGEMeyer, 2004).

Contudo, apesar de nenhum participante ter sinalizado que os desafios (metodológicos) encontrados para o exercício da docência lhes descaracterizam enquanto professores é importante que se considere, que o ato de ensinar não pode assim ser considerado se o fizer com a mera repetição das práticas, ou seja, as mesmas aulas, as mesmas referências e/ou as mesmas estratégias aplicadas em anos anteriores sem incremento algum (SILVA, 2013).

Para Silva (2013), a docência exercida sem incremento pedagógico, guiada provavelmente, apenas pela observação da aula de outros professores em um período remoto, tende a culminar na defasagem do conhecimento e no desinteresse e dispersão do discente, a atenção ou dispersão discente deve ser interpretado como um excelente termômetro da proposta metodológica adotada.

Todavia, considerando as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas desses professores enfermeiros, nota-se que em contrapartida as tais dificuldades sinalizadas, também há empenho dos profissionais, demonstrando que há preocupação em fazer de sua sala de aula um momento mais prazeroso que as distrações tecnológicas, conquistando assim, o interesse de seus alunos (SOUSA; NAZARENO; SOUZA, 2016).

Como característica do perfil profissional, esses professores não aceitam as situações cotidianas que limitam o seu trabalho e com valentia, reagem em busca de soluções que visam dar as melhores respostas no processo de ensino-aprendizagem e nesse movimento, demonstram, além do compromisso profissional, coragem, que corrobora diretamente na constituição do ser docente, pois inspira uma ação indispensável de contínua necessidade de renovar sua profissão aproveitando os recursos disponíveis, inclusive, o avanço tecnológico em prol do sucesso escolar (SOUSA; NAZARENO; SOUZA, 2016).

Ensinar no ensino superior atualmente caracteriza-se por seu aspecto de capacitação profissional, a partir do qual o professor precisa discutir sobre o tecnicismo da futura profissão de seus alunos, ansiosos em ser competentes em suas almejadas atividades após estarem formados. A postura do professor não deve ser a de “ensinante” nem a de treinador, mas a de “estar com” os alunos, trabalhar com eles, para que o ensinar seja algo vivo e estimulante. Pensar o ensinar desta forma deve estimular os alunos, mas igualmente ao docente, pois ele também, como humano que é, precisa se sentir vivo, fazedor de atividades que lhe tragam prazer e realização pessoais, e não apenas um cumpridor de regras do espaço onde trabalha ou repetidor de métodos aprendidos quando ele próprio era aluno do ensino superior (SILVA, 2013, p.5).

Assim, conduzir o processo de ensino-aprendizagem teórico-prático regado com criatividade e preocupação com acolhimento discente ameniza a visão dura que o termo “trabalho” transmite no contexto do trabalho. Compreender que quando os alunos se sentem motivados a participar da aula, das práticas e das experiências sugeridas, estão refletindo o fruto da ação pedagógica que por meio de diversas metodologias reconhece as oportunidades para a construção do conhecimento sendo mutuamente desafiados e motivados (SILVA, 2013).

6.5 QUINTA CATEGORIA: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM ENFERMAGEM.

Os registros históricos apontam que o ensino da enfermagem Brasileira se iniciou no século XX (1920), especificamente na cidade do Rio de Janeiro, adotando o modelo americano de formação que naquela época, desenvolvia uma metodologia comumente interligada no empirismo, no misticismo e na repetição de tarefas de práticas primitivas com pouco conteúdo teórico associado.

Com o passar do tempo as práticas foram evoluindo, mas ainda enfatizavam um perfil de ensino que priorizava o aspecto tecnicista na formação, tendo em vista que a demonstração da habilidade em realizar os procedimentos técnicos expressava o domínio dos saberes e garantia a credibilidade profissional (LAZZARI, et al. 2011).

Ao longo dos anos a enfermagem evoluiu e inovou as técnicas educacionais, mas manteve um modelo metodológico que tinha por tradição uma visão

fragmentada da aprendizagem e a dicotomia do conhecimento em teoria e prática. Na atualidade, percebemos que os professores demonstram preocupação com a formação e tem incrementado os métodos do ensino por meio da associação teórico-prática, da variedade de propostas metodológicas e do investimento que a academia tem realizado em recursos tecnológicos que promove o uso de manequins interativos e a atuação discente em cenários montados em laboratórios com simulações realísticas da assistência nos diversos campos da atuação da enfermagem, bem como, registra-se o incentivo para o ensino a distância (LAZZARI, et al. 2011).

De certo que essas mudanças no contexto acadêmico ocorrem aos poucos e demandam tempo para se concretizarem, sendo diretamente influenciadas pelo contexto político, social, cultural e econômico da sociedade, que por sua vez, promovem a modernização das relações estabelecidas no campo da educação e no mundo do trabalho (SILVA, et al. 2014).

Deste modo, ao se pensar ou constatar a concretização do progresso que se dá no ensino em prol da modernização, devemos compreender que as mudanças não ocorrem ao acaso e dentre outras influências, precisam de profissionais que na mesma intensidade do desenvolvimento global, se qualifiquem por meio do investimento na formação profissional continuamente, mantendo o sentimento da possibilidade, inovador e altruísta.

O profissional (enfermeiro e/ou docente) contemporâneo tem que dar respostas para além da qualificação técnico-científica, bem como, apresentar outras habilidades que incluam o “apreender, criar, propor, construir, tomar decisões, trabalhar em equipe e enfrentar as contínuas situações de mudança” (SILVA, et al. 2014, p.607).

Nesse contexto, e em prol do ensino em enfermagem, buscamos compreender quais as metodologias ou estratégias são utilizadas para desenvolver as aulas dos participantes deste estudo, assim como, o que norteia essas escolhas que tracejam um ensino significativo na pretensão de dar respostas à sociedade moderna.

Normalmente utilizo a aula expositiva dialogada, [...] também costumo discutir casos clínicos em sala [...] a temática, o tema é uma das coisas que direciona a escolha da proposta metodológica, exemplo, para algumas temáticas eu acho que merece uma abordagem apenas teórica, para outras

faço uma abordagem teórica e logo em seguida uma abordagem prática (P₀₂).

Separo a turma em grupos e incentivo que cada grupo procure nas mídias sociais informações sobre o tema [...] eu chamei esse momento de seminários de comunicação. Eu não sou tão da aula expositiva eu acho que ela é importantíssima principalmente em graduação [...] mas ela não pode ter uma exposição muito longa porque cansa, desmotiva [...] eu gosto de dizer assim, o assunto é tal, procurem e traga o que vocês acharem, eu quero que alguns procurem em jornal, outros em revistas, outros em artigos científicos, a disciplina me permite isso, e aí eles trazem e a partir daí a gente faz uma exposição, gera debate e conhecimento [...] Eu tenho seminário de redes que eu já faço a muito tempo, [...] é muito melhor do que fazer a expositiva, eles fazem um seminário e cada um trabalha um aspecto de rede, ah!! Gosto muito também de, [...] dramatização e júri simulado (P₀₃).

As estratégias são dramatizações, estudos de casos e jogos educativos, o que norteia essas escolhas é a necessidade de que o estudante seja a parte ativa no processo de aprendizagem, é de que ele se sinta não passivo, mas que seja parte atuante no processo (P₀₄).

Eu procuro trazer uma experiência do campo assistencial, uma atividade prática para sala de aula, um estudo de caso, um vídeo, para que a partir dali gere alguma coisa dentro da teoria que a gente quer abordar naquele momento [...] também gosto e levar convidados, profissionais especializados na área do tema discutido... (P₀₅).

Quando encontro no laboratório da instituição algum instrumento que eu posso utilizar na prática eu costumo levar ele primeiro para sala de aula no momento da teoria, quando não, eu mostro ele, por exemplo, na projeção de slide, eu tento mostra-lo em vídeos, a gente usa muito vídeos do YouTube, então, vídeos, também documentários, tudo isso eu utilizo para contextualizar a aula [...] fazemos uma roda de conversa para discutir a respeito do tema e sempre dá muito certo porque os alunos têm muito a trazer também (P₀₆).

Eu costumo fazer gincanas, eu digo uma temática que será a abordada e na próxima semana a gente faz uma gincana com perguntas e respostas norteadoras daquela aprendizagem, faço uma pergunta aleatória e eles iniciam, depois dou continuidade ao assunto (P₀₇).

Provoco algumas inquietações e trago situações corriqueiras que vivencio na prática, faço esse estímulo para que a gente busque solucionar os problemas do cotidiano [...] Gosto dos casos clínicos e também trabalho com construção de cartilhas, com aulas práticas em laboratório [...] Nós temos algo importante que é a realização dos ensinamentos clínicos que de forma positiva somatizam com a disciplina (P₀₉).

As falas acima indicam uma diversidade de métodos utilizados interagindo entre o tradicional e as metodologias ativas. Essas propostas pedagógicas apresentadas se alicerçam na prática tradicional do ensino ministrada aos docentes enquanto alunos, mas que ao inserir esta base no seu viver docente, manifestam a possibilidade de fazer uma aula onde o aluno possa ser agente ativo da aprendizagem a partir da metodologia escolhida.

E a exemplo disto, observamos os relatos sobre o ensino baseado em estudo de caso, as aulas práticas realizadas nos laboratórios ou por meio da problematização que deriva das experiências assistenciais do docente ou ainda, da atenção que é dada a própria vivência do aluno quando inserido nas unidades de saúde precocemente para realizarem os ensinamentos clínicos (que se caracteriza pelos atendimentos básicos da enfermagem à comunidade).

O resultado das entrevistas nos mostra a grande variedade de possibilidades no ensino em enfermagem, no qual, os alunos têm um importante espaço para manifestar seu posicionamento independente da temática ou disciplina abordada. São as propostas metodológicas apresentadas que promovem a quebra do conceito de que o professor detém todo o saber, respeita o conhecimento prévio do aluno e permite que ambos aprendam e construam conhecimentos iguais e diferentes, estimulados das mais diversas formas a partir da relação estabelecida.

A metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

É fato inconteste, que formação dos professores enfermeiros tem estado em pauta e tem sido motivo de discussões nas representatividades da categoria em busca de respostas sobre os pressupostos que a norteiam, tendo em vista, que apesar do ensino em enfermagem existir há quase um século e a presença dos enfermeiros ser uma constante na formação de sua própria categoria, ainda se observa a ausência de disciplinas curriculares voltadas especificamente a subsidiar

esses profissionais para a docência, ou de dispositivos didático-pedagógicos como conteúdo obrigatório em algum momento da trajetória acadêmica enquanto discentes (LAZZARI, et al. 2011).

Contudo, como a enfermagem é uma ciência que se estabelece a partir de um método, o qual é denominado como: Sistematização da Assistência de Enfermagem – SAE, aplicável em qualquer campo da assistência profissional com etapas bem definidas de investigação, diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação de todos os processos relacionados a atuação em prol do usuário ou comunidade em questão. Talvez, isso tenha favorecido a desenvoltura desses enfermeiros em sala de aula, pois apesar do contexto didático se distanciar do propósito curativista, a aprendizagem da utilização da SAE nos diferentes contextos como instrumento metodológico, condiciona o enfermeiro a intervir e aguardar uma resposta positiva de sua atuação em qualquer situação, tornando possível a operacionalização de seu trabalho, antes como foco na intervenção assistencial, agora sob o intuito pedagógico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa colocou em pauta um campo de inserção do profissional enfermeiro para além do senso comum, enfatizou-se aqui, o campo de trabalho docente da enfermagem sob a ótica da ação formadora, buscando dentre algumas inquietações, investigar principalmente como se constitui docentes os enfermeiros que lecionam no ensino superior em saúde. Debruçar-se sobre esse estudo promoveu novos conhecimentos em torno da temática, estabelecendo um diálogo que evidencia a importância da preparação didática para o exercício da docência, alicerçamos uma discussão valiosa que possibilita enquanto docente, fazer algumas reflexões sobre o papel do professor requerido socialmente no ofício pedagógico.

Dentre outros objetivos, nos empenhamos a compreender as concepções de um grupo de enfermeiros-docentes sobre as atividades catedráticas por eles desenvolvidas, bem como, que circunstâncias são consideradas limitações frente à ausência de formação para o desempenho do ensino em enfermagem, e nessa oportunidade, caracterizamos esses profissionais considerando-os como uma representatividade da categoria que atua nesse contexto.

Constatamos que as principais fragilidades didáticas cursam principalmente em torno da inexperiência pessoal e profissional com a docência e na falta de formação pedagógica para o ensino, notamos que ainda há um pensamento de cunho empírico sobre a função pedagógica que perpassa da interpretação do ofício como algo vocacional até a hipervalorização da experiência assistencial do docente como algo suficiente, que justifica e define o bom desempenho pedagógico.

Todavia, é importante ressaltar que diante das inquietações provocadas sobre as temáticas que permeiam a formação para o ensino em saúde, abordadas nesta pesquisa, foi perceptível a possibilidade da mudança conceitual sobre o papel do docente, e nesta vertente, notou-se também que os participantes demonstram compreender sua atuação didática e suas limitações metodológicas, bem como, a necessidade de investir em formação continuada e direcionada ao ensino sendo capazes de responder as expectativas profissionais contemporâneas.

De fato, é importante que neste cenário o enfermeiro-docente reconheça quais os papéis desempenhados pelos professores universitários, autoanalisando-se

na perspectiva de construir sua identidade docente para o ensino na enfermagem, identificando suas limitações e trabalhando-as para desempenhar o exercício da docência por competência.

Descobrimos em nossa jornada, que os enfermeiros que tem a oportunidade de viver a prática pedagógica enquanto acadêmicos, por meio das atividades desenvolvidas na academia, constatam que as atribuições do exercício didático enquanto alunos estimulam novas formas de construção do conhecimento e a partir dessas ações desenvolvidas, favorecem a constituição de uma identidade profissional, que por vezes, corrobora com o interesse pela carreira acadêmica.

Nesse contexto, sabendo que a enfermagem defende uma prática reflexiva, procuramos entender o que motiva os enfermeiros a exercerem a docência, com o intuito de deciframos o que constitui no indivíduo, o ser docente. Assim, compreendemos que a constituição docente não ocorre de forma isolada e/ou exclusivamente na graduação, perpassa pela formação inicial, persiste na vida do profissional e infindavelmente se complementa diante do investimento em formação continuada.

Os participantes deste estudo, a exemplo de enfermeiros-docentes polidos no labor da prática profissional, demonstram essas características e apresentam uma postura que prima com responsabilidade por atenção na execução de sua ação pedagógica aplicada no cotidiano, como resposta as demandas sociais do meio em que se inserem, se realizam com o trabalho desempenhado e expressam motivação nas atividades que dão visibilidade e estímulo ao exercício pedagógico, possibilitando enxergar no outro o fruto do seu trabalho.

Se constituir profissionalmente também exige realizar com frequência um exercício reflexivo sobre sua desenvoltura metodológica para proporcionar um ensino zeloso, com planejamento didático e demonstração do domínio dos conteúdos, essas são características observadas nos profissionais que elucizam empenho e atenção ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas particularidades, é possível pensar em um modelo vislumbrado como ideal para o perfil do docente em enfermagem, que ancorado em práticas pedagógicas que ajudam a protagonizar metodologicamente o processo de ensino-aprendizagem, responda aos princípios do SUS, as demandas sociais e às expectativas dos alunos.

Por fim, compomos a compreensão dos dados obtidos na conjuntura deste estudo, num dialogo que simultaneamente alinha os teóricos que direcionam a formação em educação e em saúde a fim de amparar as concepções dos fenômenos aqui estudados. Ensejamos que esta pesquisa contribua dentre tantas possibilidades, para uma reflexão crítica sobre como aprender a ensinar e que a partir de novos questionamentos, esteja sempre evidente no contexto da enfermagem generalista a necessidade de preocupar-se com a formação docente para atuar no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, P.L.D. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores** [e-book]. EdUECE Livro 2. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCS. Docência universitária na saúde: o que nos revela o banco de teses CAPES. p. 2590-2595, 2014.

ABREU, R.M.L. **Estratégias de Ensino Aprendizagem no Contexto do Curso de Graduação em Enfermagem**. 2014. 134 p. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino na Saúde). Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

ANASTASIOU. L. G. C.; PIMENTA.S.G. **Docência no ensino superior**. 4ª Edição, São Paulo: Cortez; 2010. Impresso no Brasil – 2012.

BERBEL, N. A. N.; CARVALHO, M.; DE SORDI, M.R.; GIANNASI, M.J.; GUARIENTE, M.H.D.M.; OLIVEIRA, C.C.; SOUZA, M.I.P.O.; RODRIGUES, S.C. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/6_avaliao_da_aprendizagem_no_ensino_superior.pdf> Acesso em: 25 de fevereiro 2018.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC. p.53-59, 2002.

BRASIL. **Casa Civil. Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm> Acesso em: 20/03/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº3, de 7 de nov. 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção.1, p.37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> Acesso em: 18 de maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.324/1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 27/03/2018.

CALHEIROS, C. A. P. **A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica**. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

CAMPELO, A.M. **As práticas no ensino superior: um estudo do curso de administração na FCAP/UPE**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: SILVA, T.M Lane e CODO Wanderley (Orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CIRANI, C.B.S.; CAMPANARIO, M.A.; SILVA, H.H.M.; A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**. v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015.

COFEN-CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. (24 de abril de 2017). *Consulta pública sobre Novo Código de Ética em Enfermagem*. Disponível em COFEN: <http://www.cofen-pe.gov.br/novo/cofen-abre-consulta-publica-sobre-novo-codigo-de-etica_9387.html>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

COFEN-CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem em 06 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem_31258.html>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

CORDEIRO, A. S.; OLIVEIRA, B. P. **Monitoria acadêmica: A importância para o aluno de licenciatura em química**. ANAIS: 2º Encontro de ciência e Perícia Forenses do RN. Natal: ANNQ, 2011. Disponível em: <<http://annq.org/eventos/upload/1325330899.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2018.

CORREIA, L.C.; GÓES, N.M. Docência Universitária: Desafios e possibilidades. In: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA O CEMAD: Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora, 2013, Londrina. **ISBN 978-85-7846-211-6**, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

DAL-FARRA, R.A.; LOPES, P.T.C. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: Pressupostos Teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**. v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

DAVES, C.; AGUIAR, W.M.J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 14, n. 2, p. 233-244, 2010.

DELL"ACQUA, M.C.Q.; MIYADAHIRA, A.M.K. Ensino do processo de enfermagem nas escolas de graduação em enfermagem do estado de São Paulo. **Rev Latino-am Enfermagem**; v.10, n.2, p.185-91, 2002.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESPIRIDIÃO, E. **Repensando a formação do enfermeiro: processo de conscientização crítica e prática docente à luz do referencial ético-humanista**. 2005. Tese (Doutorado em Enfermagem)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D.B. Repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa: algumas contribuições da abordagem gestáltica. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 53, n. 3, p. 415-423, 2000.

FARIA, E.; SOUZA, V.L.T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 12, 2008.

FREITAS, M.A.O.; CUNHA, I.C.K.O; BATISTA, S.H.S.S; ROSSIT, R.A.S. Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. **Comunicação Saúde Educação**, v.20, n. 57, p. 427-36, 2016.

FREITAS, M.A.O.; SEIFFERT, O.M.L.B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: Uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.60, n.6, p. 635-40, 2007.

GALLEGUILLOS, T.G.B; OLIVEIRA, M.A.C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev Esc Enf USP**, v.35, n. 1,p. 80-7, 2001.

GARCIA, T.R.; NÓBREGA, M.M.L. **Processo de enfermagem e os sintomas de classificação da prática profissional**: instrumentos metodológicos e tecnológicos do cuidar. In: SANTOS, I.et al. (Org.). *Enfermagem assistencial no ambiente hospitalar: realidade, questões, soluções*. São Paulo-SP, 2004.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior**. 1ª Edição. São Paulo: Atlas, 2012.

GODINHO, R.L.P. O estresse ocupacional e os docentes de enfermagem. **Revista Pró-univerSUS**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 17-22, 2015.

HAGEMEYER, R.C. de C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. Curitiba: UFPR Educar, p. 67-85, 2004.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. 2ª edição. Portugal: Porto Editora; 1995. p.31-45. Capítulo II.

ITO, E.E.; PERES, A.M.; TAKAHASHI, R.T.; LEITE, M.M.J. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: Utopia x realidade. **Revistada Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v.40, n.4, p. 570-5, 2006.

JESUS, D.M.O.; MANCEBO, R.C.; PINTO, F.I.P.; BARROS, G.V.E. Programas de monitorias: um estudo de caso em uma IFES. **RPCA**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 61-86, 2012.

- LAZZARI, D.D.; PEDRO, E.N.R.; SANCHES, M.O.; JUNG, W. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Revista Gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 688-94, 2011.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa; 2004.
- LIMA, M.M.; VENDRUSCOLO, C.; PRADO, M. L.; REIBNITZ, K.S. Estágio de docência na construção de saberes para ensinar: Revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE**. v.9, n.1, p. 220-7, 2015.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 01, n. 01, p.109-131, 2009.
- MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª Edição, rev. São Paulo: Summus; 2012.
- MATOSO, L.M.L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Revista Científica da Escola de Saúde – catussaba**. Ano 3, nº 2, 2014.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NELLI, E.M.Z.; KURAMOTO, J.B. O enfermeiro(a) da pós- modernidade. **Revista multidisciplinar da UNIESP**. N.10, 2010.
- NÓBREGA, M. M. L.; SILVA, K. L. **Fundamentos do cuidar em enfermagem**. 2ª ed. Belo Horizonte: ABEn, 2008/2009.
- OLIARI, F.A.S.; TENROLLER, R.M.; ROQUETTE, R.F; NEZ, E. Educação em foco [e-book]. 5ª ed. Sinop-MT: **Revista eletrônica – online; 2012**. Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da educação superior; p. 1-13.
- OLIVEIRA, A.D. A formação didático-pedagógica do professor do Ensino Superior egresso do bacharelado. **Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 31-40, 2015.
- OLIVEIRA, C.B.; GONZAGA, A.M. Professor pesquisador – educação Científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Revista Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012.
- OLIVEIRA, P.W.S. Construção de identidades profissionais: da formação profissional à vivência da inserção no mercado de trabalho. **Revista LABOR**, v.1, n. 6, p. 344-362, 2011.

OLIVEIRA, R. S.. A docência na educação profissional e tecnológica: Formação, saberes e experiências. **Plurais revista multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 3, p. 68-78, 2016.

ORTEGA, M.C.B.; CECAGNO, D.; SEVA LLOR, A.M.; SIQUEIRA, H.C.H.; MONTESINOS, M.J.L.; SOLER, L.M. Formação acadêmica do profissional de enfermagem e sua adequação às atividades de trabalho. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Murcia, Espanha. v. 23, n. 3, p. 404-10, 2015.

PADILHA, M.I.C.S.; BORENSTEIN, M.S. História da enfermagem: ensino, pesquisa e interdisciplinaridade. Escola Anna Nery, **Revista de Enfermagem**. v.3, n.10, p.532 – 8, 2006.

PARIGI, D.M.G.; TOMAZELLI, P.C.; ALMEIDA, D.M.; VAZ, D.R.; HEIMANN, C.; PRADO, C. Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: Reflexão mediada por tecnologias digitais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 49, n.2, p. 144-149, 2015.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA. S.G.; **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. Impresso no Brasil, 2012.

PINTO, L.M.S.M. Na prática a teoria é outra: será mesmo?. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.7, n. 8, p. 134-138, 1995.

PRADO, A. F.; COUTINHO, J.B.; REIS, O.P.O.; VILLALBA, O.A. **Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão**. 2013. Disponível em <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2018.

PRADO, M.L.; VELHO, M.B.; ESPÍNDOLA, D.S.; SOBRINHO, S.H.; BACKES, V.M.S. Arco de Charles Maguerez: Refletindo sobre as estratégias de metodologia ativa. **Escola Anna Nery**. v.16, n.1, p.172-177, 2012.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. Problema, Teoria e Observação em Ciência: Para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. **Ciência & Educação**, v.8 n.1, p.127-145, 2011.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª edição. Nova Hamburgo – RS: editora Universidade Feevale, 2013.

PRZENYCZKA, R.A.; LENARDT, M.; MAZZA, V.A.; LACERDA, M.R. O paradoxo da liberdade e da autonomia nas ações do enfermeiro. **Texto contexto enfermagem**. v. 21, n. 2, p. 427-431, 2012.

RENOVATO, R.D; BAGNATO, M.H.S; MISSIO,L; BASSINELLO, G.A.H. As identidades dos enfermeiros em cenários de mudanças curriculares no ensino da enfermagem. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, RJ. v. 7, n. 2, p. 231-248, 2009.

RESK, Z.M.R; GOMES, E.L.R. A formação e a prática gerencial do enfermeiro: caminhos para a práxis transformadora. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. v.16, n.1, 2008.

ROCHA, A.M.C. **Docência na Universidade: Influências atribuídas a professores a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RODRIGUES, M.T.P.; MENDES SOBRINHO, J.A.C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.59, n.3, p. 456-9, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. A aventura de formar professores. **Educar em Revista**. n. 50, p. 307-311, 2013.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. **Educação & Sociedade [online]**. v.24, n. 83, p.627-641, 2003.

SANTOS, S.A. **A competência e os aspectos ético-políticos no curso de Enfermagem: olhar dos docentes enfermeiros**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

SILVA, L.R. Docência na contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior. **Revista Primus Vitam**. n.5, 2013.

SILVA, R.S.; PAIXÃO, G.P.N.; LINS, D.B.; JESUS, R.A.; PEREIRA, A. Estudo de caso como uma estratégia de ensino na graduação: percepção dos graduandos em enfermagem. **Revista Cuidarte**. Bucaramanga, Santander, Colômbia. v. 5, n.1, p. 606-12, 2014.

SOBRAL, F.R.; CAMPOS, C.J.G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v.46, n.1, p.208-18, 2012.

SOUSA, P.T.; NAZARENO, D.A.; SOUZA, M.H.F. **Professor na contemporaneidade? O desafio de ser**. In. 3º Congresso Nacional de Educação – CONEDU; 2016 Out. 5-7; Natal-RN, 2016.

UFRGS- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. EducaSaúde; BRASIL. Ministério da Saúde. **Docência na Saúde: Uma proposta didático-pedagógica**. Brasília, DF: UFRGS/MS, 2015.

UNIFAVIP- Centro Universitário do Vale do Ipojuca. **Quem Somos**. Disponível em UNIFAVIP <<http://www.unifavip.edu.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

VEIGA, I.P.A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo e Educação**. v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

WILKINSON, M.J; LEUVEN, V.K. **Fundamentos de Enfermagem: Teoria, Conceitos e Aplicações**. São Paulo: Roca, 2010.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Magnífico Reitor do Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UNIFAVIP|DeVry
Sr. Marjony Barros Camelo,

Eu, Gleidson Monteiro dos Santos, professor do curso de enfermagem do UNIFAVIP|DeVry, juntamente com a professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE|CAA) Dr^a Kátia Silva Cunha e a Dr^a Maria Aparecida de Oliveira Freitas, professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), pretendemos realizar a pesquisa intitulada, “**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NA ENFERMAGEM**”, para a qual será necessária a obtenção do acesso aos docentes do curso de graduação - bacharelado em enfermagem (conforme projeto de pesquisa anexo).

O presente estudo terá como objetivo geral: **Investigar como se constitui a identidade docente de enfermeiros que lecionam no ensino superior em saúde**. Ressalta-se que gostaríamos de realizar uma entrevista na modalidade semiestruturada com perguntas relacionadas ao processo de formação, atuação e experiência profissional, bem como papéis desempenhados pelo professor universitário, associado a gravações das entrevistas de modo a obter informações mais detalhadas sobre a rotina docente. Informamos que esses professores terão garantido o anonimato e só participarão da pesquisa após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual ressalta que a qualquer momento esses poderão retirar tal consentimento, sem arcar com qualquer prejuízo.

Nesse contexto, vimos, por meio desta, solicitar sua autorização para a realização dessa pesquisa. Comunicamos ainda, que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição bioética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

Caruaru, XX de outubro de 2016

Dr^a Kátia Silva Cunha

Dr^a Maria Aparecida de Oliveira Freitas

Esp. Gleidson Monteiro dos Santos

Declaro para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Gleidson Monteiro dos Santos, sob orientação das professoras Dr^a Kátia Silva Cunha e Dr^a Maria Aparecida de Oliveira Freitas a desenvolver o seu projeto de pesquisa neste Centro Universitário. A aceitação está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Marjony Barros Camelo
Reitor do UNIFAVIP|Devry

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a),

Você está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NA ENFERMAGEM**”, que está sendo desenvolvido por Gleidson Monteiro dos Santos, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática – *Stricto Sensu*, sob a orientação das Professoras Dr^a. Kátia Silva Cunha e Dr^a Maria Aparecida de Oliveira Freitas.

Este estudo justifica-se pela importância de evidenciar a necessidade da preparação pedagógica para o exercício do cargo de professor contrastando os tipos de professores enfermeiros atuantes e sua afinidade pelo legado docente. O objetivo geral deste estudo é **Investigar como se constitui a identidade docente de enfermeiros que lecionam no ensino superior em saúde**. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que possui caráter exploratório e analítico, com uma população definida através de critérios que contemplem os objetivos da pesquisa. O universo a ser estudado refere-se ao grupo de docentes enfermeiros do curso de graduação em enfermagem do Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Assim, ao assinar este termo você estará de acordo em participar da pesquisa. As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades legais (Comitê de Ética em Pesquisa que se constitui como um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. O CEP UNIFAVIP está situado na Av. Adjar da Silva Casé, 800 – Indianópolis/Caruaru-PE. CEP: 55024-740, Bloco A 3º andar. Fone: (81) 3722-8087, E-mail: cep@unifavip.edu.br). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma sigilosa, para que a confidencialidade e privacidade dos seus participantes sejam mantidas conforme preconizado pela Resolução nº 466/2012 estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde, que aborda trabalhos envolvendo seres humanos. Isto significa que as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

A pesquisa ocorrerá em seu local de trabalho, em horário previamente agendado. Na ocasião gravaremos em áudio suas respostas para posterior análise. A pesquisa poderá causar constrangimento e /ou cansaço, a depender do tempo de duração. Os benefícios esperados não serão financeiros, e sim científicos, onde contribuirão para o fortalecimento de pesquisas no campo do Ensino e da Enfermagem apresentando uma proposta que evidencie no nosso contexto profissional generalista a necessidade de preocupar-se com a formação docente para atuar no ensino superior. Por isso, você não receberá nenhum valor em dinheiro por sua participação no estudo, que deverá ser voluntária.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Em relação aos benefícios, este estudo poderá contribuir evidenciando a necessidade e a importância da preparação pedagógica desde a formação inicial, necessária ao exercício docente. O estudo poderá envolver riscos mínimos como cansaço ou desconforto pelo tempo gasto na participação da entrevista. Se isto ocorrer, você poderá interromper e retomá-la posteriormente, se assim o desejar.

Salientamos ainda, que você poderá recusar em participar da pesquisa a qualquer momento e que será indenizado caso lhe sobrevenha algum dano decorrente da sua participação na pesquisa. Todas as despesas necessárias para a realização deste estudo serão ressarcidas pelos pesquisadores sem nenhum custo aos participantes.

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, o pesquisador Gleidson Monteiro dos Santos poderá ser encontrado no seguinte endereço: Rua do Divino, nº 169, Residencial Mandacará, Bairro Nova Caruaru, Caruaru - PE ou pelo contato (81) 99602-2215.

O responsável pela aplicação do questionário também tomará ciência deste termo que será assinado em duas vias, ficando uma de posse do pesquisador e a outra pelo participante da pesquisa.

Eu, _____
li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona a justificativa, objetivo, a forma de obtenção dos dados e os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. **Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.**

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável pela aplicação do questionário e realização da entrevista

Data: ____/____/____

Contato dos Pesquisadores:

Esp. Gleidson Monteiro dos Santos. Telefone: (81) 99602-2215

Profª Drª Kátia Silva Cunha. Telefone profissional: (81) 2126-7340

Profª Drª Maria Aparecida de Oliveira Freitas. Telefone profissional: (81) 2126-7340

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIFAVIP - Av. Adjar da Silva Casé, 800 – Indianópolis/Caruaru-PE. CEP: 55024-740 Bloco A 3º andar. Fone: (81) 3722-8087.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS e MATEMÁTICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA

Nós da pesquisa intitulada “CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NA ENFERMAGEM”, estamos solicitando sua autorização para gravar a entrevista que será utilizada na coleta de dados do referido projeto. Sua autorização está vinculada somente a esta pesquisa para a qual você assinou o TCLE. Se, em qualquer outro momento for necessário utilizar os dados da sua entrevista, você será consultado.

Esclarecemos que sua gravação será arquivada em mídia eletrônica (DVD), juntamente com todos os documentos pertinentes a esta pesquisa, o qual será armazenado durante um período de cinco anos, após esse tempo o DVD será destruído.

Confirmo que entendi os esclarecimentos feitos referentes ao termo de autorização para gravação, e autorizo a gravação da minha entrevista como dados a serem utilizados na pesquisa intitulada “Construção da identidade docente para o ensino superior na enfermagem”.

Caruaru – PE, _____ de _____ de _____

Participante da Pesquisa

APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ENTREVISTA

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ENTREVISTA

Data da aplicação: ____/____/____

Nº do questionário: _____

Dados de caracterização do respondente

01. GÊNERO

a) Feminino

b) Masculino

02. QUAL SUA FAIXA ETÁRIA?

a) Entre 21 e 25 anos

b) Entre 26 e 30 anos

c) Entre 31 e 35 anos

d) Entre 36 e 40 anos

e) Entre 45 anos ou mais

03. Graduado pela:

Término em: _____

04. Tempo de trabalho como docente:

05. Nesta instituição é docente há (anos/meses): _____, e atualmente possui carga horária semanal de _____ horas/aula.

() Horista

() Mensalista

() Tempo Integral

06. Atua como enfermeiro(a) atualmente:

() SIM () NÃO () Nunca Trabalhei

07. Pós-graduação realizada:

08. Possui formação pedagógica para atuar no ensino superior:

() SIM () NÃO () Cursando

Se SIM, Qual?

Porquê?

09. Participa no seu ambiente de trabalho de capacitação pedagógica?

() SIM () NÃO

Porquê?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. O que te levou a escolher a docência como profissão?
2. Sua experiência profissional contribui para o exercício da docência na área da enfermagem?
Como? Por quê?
3. Durante a graduação teve alguma experiência que influenciou a prática pedagógica hoje?
4. Quais são os desafios para o exercício da docência?
5. Quais são as metodologias/estratégias que você utiliza para desenvolver suas aulas? O que norteia essas suas escolhas?

APÊNDICE E - QUADROS SINÓPTICOS

<p>QUADRO 1</p> <p><u>QUADRO SINÓPTICO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO</u></p>

Pergunta Norteadora: O QUE TE LEVOU A ESCOLHER A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO?

PARTICIPANTE	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
P1	<p>Não foi uma escolha, as coisas foram acontecendo aos poucos (...), apareceu no início às aulas particulares, antes mesmo da graduação, em casa sobre as disciplinas que eu tinha mais intimidade (...) meu pai sempre disse assim: “você vai poder ser qualquer coisa na sua vida, mas antes de qualquer coisa que você for exercer você vai ser professora”, e aí eu dizia assim: “Deus me livre! eu não quero ser professora” e aí ele dizia: “mas porquê?” e eu disse: “não, porque professor ganha pouco, professor não é valorizado” (...) eu fui morar em Vitória de Santo Antão, eu fui morar e a trancos e barrancos essa questão de... queria voltar a desenvolver a atividade que eu já desenvolvia para ganhar um dinheiro extra, porque morar fora de casa, né.</p>	<p>Necessidade financeira. Imposição familiar</p>
P2	<p>Esse interesse pela docência, ele surge na iniciação científica, então durante a pesquisa você quer queira, quer não, tem certo que estudar para o curso né, (...) logo após a realização do mestrado, assim que eu concluí, eu prestei, digamos assim, eu fiz uma seleção para iniciar na área de docência e desde então eu venho atuando nessa área e até hoje é uma área que para mim tem sido satisfatória.</p>	<p>Práticas desenvolvidas na academia.</p>
P3	<p>Quando a gente conversa com alguns colegas enfermeiros a gente vê muitos que iniciam logo a partir da formação ou já começam a pensar, eu na verdade eu nunca tive, nunca pretendi ser professora não pensei na possibilidade sempre muito focada na minha área específica de</p>	<p>Oportunidade de lecionar.</p>

	<p>especialização que foi a área de saúde coletiva (...) graduação eu fazia monitoria, mas nunca pensei que aquela monitoria fosse porque eu tinha algum perfil para a docência era monitoria porque era mais uma atividade acadêmica, na residência eu precisei fazer estágio de docência, mas também para mim era somente tá cumprindo uma exigência gostava, mas achava muito difícil achar alguma coisa muito que não era para mim, alguma coisa muito de pessoas muito dedicadas a aquilo e eu estava muito dedicada ao meu objeto de estudo que era saúde coletiva e enfim, até que fui fazer o mestrado acadêmico, (...) fiz novamente estágio de docência e não segui carreira acadêmica e continuei trabalhando na área como sanitaria, ai quando surgiu oportunidade eu comecei a ser muito, pela visibilidade que eu tinha como sanitaria, convidada a dar aula em pós-graduação de saúde pública, (...) a partir daí foi que eu comecei, (...) comecei a gostar de estar em sala de aula, a partir desses encontros com aqueles estudantes de pós-graduação eu gostava de estar ali.</p>	
P4	<p>Primeiro eu quero fazer uma distinção que é a seguinte para mim docência não é uma profissão, para mim docência é uma vocação, um chamado, por que que eu faço essa distinção? Porque ainda que eu não fosse docente, se hoje eu não estivesse com vínculo em nenhuma instituição de ensino, eu continuaria sendo educadora, como é que eu posso dizer, para mim continuaria sendo professora se a pergunta é o que te levou para a docência no sentido de docência enquanto ensino, eu estaria ensinando mesmo que eu não estivesse em uma instituição de ensino, por isso que eu te digo que é algo vocacional, eu penso que algo de chamado, então tenho também muito cuidado para não dizer não fui eu que escolhi a docência, foi ela que me escolheu, porque isso tiraria de mim a responsabilidade de permanecer ou de sair, enfim, mas fui eu que escolhi isto, estar na docência, mas o que me levou a isso foi o meu chamado, foi sentir que eu posso com a minha atuação fazer com que as pessoas reflitam, sejam mais críticas, aproveitem melhor as oportunidades que aparecem leiam de outro modo o contexto político e econômico do país fazer com que as pessoas tenham possibilidade de ascensão social.</p>	<p>Docência como mediação; Possibilidade de ampliação do conhecimento geral dos discentes.</p>

P5	<p>Experiência inicial como docente de curso técnico (...) mas em momento algum na minha formação eu pensei em ser professora (...) minha família ela é completamente engrenada nessa área, então acho que vem um pouco de raízes (...) na minha profissão enquanto enfermeira eu me descobri trabalhando em serviço, fazendo capacitação em serviço, então eu me descobri e me encantei por isso e fui convidada para trabalhar nessa área técnica já como docente (...) para mim foi um desafio e eu encarei o desafio pelo fato de já ter a experiência enquanto serviço e ter gostado, ter me apaixonado por essa área.</p>	<p>Encantamento pela área docente a partir dos treinamentos na área de enfermagem ministrados.</p> <p>Iniciação à docência na capacitação em serviço.</p>
P6	<p>Engraçado porque a docência era o que eu não queria como profissão durante a graduação quando eu estava mais ou menos do quinto para o sexto período eu descobri que havia muitas crianças na África que estavam sendo mutiladas (...), e eu e uma amiga mandamos os nossos currículos só que quando nós vamos ver (...) os critérios, precisava que houvesse uma carga horária compatível com a carga horária de lá e a nossa carga horária só teria compatibilidade se nós cursássemos a licenciatura, porque fora a licenciatura é junto, então nos matriculamos na licenciatura e começamos a cursar, inicialmente para obter carga horária só que depois com a vontade de fazer bem feito (...) nós nos apaixonamos por aquela dinâmica toda de relação com outros cursos e a construção docente, a construção da identidade docente a partir de suas vivências fez com que eu me apaixonasse pela docência ao ponto de no final da grade da licenciatura existem em duas matérias, prática de ensino 1 e prática de ensino 2, quando chegou na prática 1 e 2 eu já sabia que queria continuar docente.</p>	<p>Objetivo particular/pessoal.</p> <p>Encantamento com a docência a partir da possibilidade de praticá-la.</p>
P7	<p>Na verdade eu tive alguns pontos que me levaram desde a infância desde pequeno, pequeno que eu me refiro, após a alfabetização, cerca de dez anos, onze anos, eu comecei a alfabetizar meu irmão, com pouco tempo eu comecei a alfabetizar meu pai, ele era analfabeto, então eu vi que eu gostava de ensinar, eu gostava de passar um pouco do que eu tinha de conhecimento para os outros, e depois isso só veio mais a tona após a faculdade (...).</p>	<p>Iniciação precoce na prática relacional do ensino-aprendizagem.</p> <p>Referência social no contexto do lar.</p> <p>Compromisso social com a Enfermagem e comunidade.</p>

	Quando me formei para a área de enfermagem eu vi uma grande necessidade de aprendizado para os demais, eu vi que realmente estava defasado que as pessoas, alguns profissionais estudavam, se formavam, mas não aplicavam direito o que aprendeu e por muitas vezes eles só replicavam mais informações da prática, aparentemente o que eles tiveram no início da sua formação eles apagaram, anularam e só replicavam informações após a prática, então eu vi que realmente que era algo que não era tão conciso, que havia necessidade de formar novas pessoas, melhores profissionais, então essa inquietude que eu tive após formado foi onde me levou a vontade de ser professor	
P8	O que me levou a ser, a estar como docente, eu acredito que foi desde a minha graduação, desde o início quando eu iniciei o curso de enfermagem, eu já tinha essa mentalidade de ser um futuro docente da área e durante a minha graduação eu sempre tive uma maior familiaridade com a questão de alguma, de certa forma ensinar os meus colegas em alguma dificuldade em alguma disciplina.	Convicção da atuação como docente.
P9	A escolha pela profissão docente ela se deu durante a minha formação, porque na Universidade Federal de Pernambuco a gente tem uma formação que é bem direcionada para essa questão de envolvimento do aluno com a sua própria formação científica enquanto unidade multiplicador, não somente assistencial.	Direcionamento acadêmico.
CATEGORIA	A DOCÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO NA VIDA DO DOCENTE.	

QUADRO 2

QUADRO SINÓPTICO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Pergunta Norteadora: SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL CONTRIBUIU PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA ÁREA DA ENFERMAGEM? COMO? POR QUÊ?

PARTICIPANTE	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
P1	<p>Sim, eu acredito que agrega sim (...) o conhecimento teórico ele também vai me dar um conhecimento da prática melhor e isso, dizer isso ao meu aluno que em algum momento ele vai perceber isso, isso é importante para tornar algo mais interessante e tornar que ele perceba que as vezes que ele vê a sala de aula como ambiente pouco proveitoso, um ambiente como se fosse uma terra seca que não tivesse nada a brotar dali e na realidade ali é a terra fofa quando você renova e revolve ela.</p>	<p>Associação da teoria ministrada com os casos vivenciados/ aplicabilidade dos conteúdos.</p>
P2	<p>Sem sombra de dúvida, eu acho que todo enfermeiro em si quando vem atuar na área de docência a partir do momento que a gente tem a prática para atrelar ao conteúdo teórico, sem sombra de dúvidas é algo fundamental, e aí sendo a minha área saúde da criança, eu antes, primeiro eu fiz o mestrado, mas na realidade apesar de ter o conhecimento teórico sobre a temática eu senti a falta, a necessidade de um embasamento prática e em virtude disso eu já repensei acerca da minha formação e busquei fazer uma residência visto que na área de residência a gente tem um aprofundamento acerca. (...) porque eu tinha essa visão de que para ser um bom docente, principalmente na área da enfermagem, havia essa necessidade de um conhecimento prático.</p>	<p>Correlação teórico-prática.</p>
P3	<p>Sim, (...) tem a questão da experiência, estar em sala de aula falar de uma coisa que você não viveu é muito diferente do falar do que viveu (...) e às vezes você acha que tá ensinando, mas o estudante não está</p>	<p>Contextualização, domínio dos conteúdos.</p>

	aprendendo isso é a angústia de todo docente, então eu comecei a perceber que falar daquilo que eu não tinha enquanto experiência, não chegava no estudante, então sempre falando da minha experiência.	
P4	Ela contribui porque eu ensino na mesma área em que eu trabalho nesse outro vínculo, então eu sou enfermeira fiscal e ensino legislação e ética, então as minhas experiências enquanto fiscal eu tento trazê-las sem identificar essas instituições e as pessoas envolvidas nos cenários reais, mas eu trago essas cenas para a sala de aula, então isso faz com que o estudante que ainda não teve contato com o mercado profissional veja de algum modo aquilo que acontece, e aí o ensino deixa de ser um ensino fantasioso, idealizado para ser o ensino real, efetivo, prático, eu tenho receios do ensino romantizado (...) aquele ensino que ele é longe, distante daquilo que acontece.	Contextualização dos conteúdos, explanação da experiência profissional.
P5	Contribui, pra mim contribuiu bastante, (...) a teoria ela é extremamente importante (...) mas a partir do momento que você tem essa prática isso facilita essa, vamos dizer assim, você se torna um facilitador aonde você vai assim ter experiências para contar, então isso é muito importante, então a partir do momento que você tem em sala de aula uma experiência prática isso ajuda você na contextualização da teoria como um todo.	Relato de experiência.
P6	Sim, existe uma interdependência entre a teoria e a prática de forma que quando eu comecei na licenciatura eu não consegui desvincular mais, a minha atividade laboral eu não consegui desvincular a docência da assistência, porque uma coisa acaba complementando a outra (...) ela dá subsídios para que a teoria seja aperfeiçoada.	Contextualização dos conteúdos.
P7	Sim, a gente consegue abarcar melhor as informações, quando a gente parte para a área da docência (...) ter um referencial melhor, eu consigo dar melhores exemplos, eu consigo referenciar aquele assunto que eu tô dando com a prática e associar também com outras disciplinas, (...) quando a gente já está na prática a gente consegue associar melhor essas informações.	Autoconfiança. Contextualização dos conteúdos. Integralização das disciplinas.

P8	Eu posso dizer que sim (...) claro que na teoria é uma coisa e na prática a gente vivencia uma coisa às vezes totalmente diferente daquilo que você ensina em sala de aula.	Desassociação da articulação teoria e prática.
P9	Eu acho de extrema necessidade a minha prática profissional para eu tentar ser mais concreta em sala de aula (...) se a gente não tiver quesito da prática assistencial desse contado direto com o sistema eu acho que possamos muitas vezes apenas representar, assim, a literatura a gente tá transmitindo aquilo que muitos autores, que muitas pesquisas, que muitos artigos publicados já são claros, então acho que a vivência profissional ela traz realmente aquela cereja do bolo, aquele diferencial que você não encontra na rotina da literatura.	Incremento da experiência nos conteúdos ministrados.
CATEGORIA	A DOCÊNCIA PERMEADA PELA EXPERIÊNCIA E PRÁTICA PROFISSIONAL.	

QUADRO 3

QUADRO SINÓPTICO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Pergunta Norteadora: DURANTE A GRADUAÇÃO TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA QUE INFLUENCIOU A PRÁTICA PEDAGÓGICA HOJE?

PARTICIPANTE	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
P1	No terceiro período fiz a prova para monitoria, passei. Análises laboratoriais aplicada a enfermagem, então era muito focada para a questão de detalhes que geravam um conhecimento para diagnósticos, seleção, ai ao fim desse terceiro período, ao fim desse terceiro período o que aconteceu, uma professora da prática disse assim: “eu gostei muito da sua pro-atividade, tu não queres dar umas aulas, assim, de vez em quando? ” Eu disse: “pode ser professora” ela disse: “nas férias me encontre” estava entrando no quarto período, já ia iniciar o quarto período, e aí passei na monitoria que era gratuita e ela me chamou para dar umas aulas, que era no lugar dela e era em um curso técnico, e aí eu dei aula acho que dois meses, (...) isso hiper insuflou o meu ego.	Monitoria como incentivo e iniciação à docência.
P2	A iniciação científica (...) durante o período de graduação já no final prestes a concluir eu ensinei também, atividade docente, em uma escola de ensino técnico para enfermagem, e aí basicamente foi meu primeiro contato com a área de docência e de fato também foi um dos motivos que me levou a seguir esse mesmo caminho.	Iniciação científica. Atividade docente no ensino técnico.
P3	Na grade curricular da gente tinha uma disciplina que era didática aplicada à enfermagem e eu lembro que a professora dizia assim: “Olha um enfermeiro ele é um educador por essência”, e aí isso era obrigatório e a gente dentro da disciplina a gente tinha que fazer plano de ensino, tinha lá diversas estratégias de didáticas, e a gente precisava fazer alguma coisa durante a graduação tinha que dar palestra no hospital (...)	Atividade acadêmica, monitoria. Teoria como subsídio para a prática.

	na graduação eu fazia monitoria, mas nunca pensei que aquela monitoria fosse porque eu tinha algum perfil para a docência (...) Fiz extensão, eu só não fiz pesquisa na graduação por falta de oportunidade.	
P4	Eu não tenho lembrança de uma prática específica, mas eu lembro que eu sempre gostei de seminários, na verdade eu me percebi docente, eu sabia que eu queria isso antes da graduação porque eu já ensinava, enfim, dava palestras antes da graduação em algumas áreas a convite de organizações de igrejas e tudo mais e aí na graduação isso, o que é que me reforçou? Monitoria, fui monitora e isso me ajudou.	Seminários. Monitoria como iniciação à docência
P5	Não, enquanto graduanda, não. (...) em nenhum momento da minha graduação eu me vi.	Não se sentiu estimulada a realizar as práticas pedagógicas.
P6	Sim, eu não posso desvincular a questão da África por quê? Porque a questão da África era um impacto social e enquanto docente quando eu comecei vendo em mim que todo aquele processo estava construindo uma visão, uma identidade enquanto docente eu via que isso tinha um impacto social, então independente se eu ia está na África, na Alemanha, na Turquia, onde quer que eu estivesse o meu papel docente ele teria sim um impacto social e isso sanou a minha inquietação enquanto uma pessoa que queria fazer algo melhor por alguém no mundo.	Docência como caminho para Intervenção social.
P7	Particpei de monitorias, nessas monitorias eu tinha oportunidade de exercer um pouco a docência e também fora a monitoria, sem ser monitor, eu estudava pela manhã, à tarde eu me reunia com os meus colegas de classe e passava eu sempre dava uma aula a mais do que não tinha nada a ver com a monitoria, por exemplo, eu ensinava genética, ensinava microbiologia, disciplinas que eles tinham dificuldade, que não havia a monitoria, eu tinha maior facilidade de aprendizado e passava para eles durante a tarde, então veio despertando mais nesse sentido. (...) apresentação de trabalhos e palestras na comunidade enquanto estagiário	Monitoria como caminho para a docência Estudo em grupo. Atividade docente informal em prática desenvolvida na comunidade.

P8	Sim, durante a graduação, foram dois momentos, o primeiro foi quando eu participei de pesquisas na área de iniciação científica e também na área de monitoria, quando eu fui monitor de uma disciplina durante a graduação, então eu vivenciei aqueles momentos, até porque a monitoria é uma forma, por exemplo, digamos, um tipo de ponta pé inicial para quem quer futuramente ser um profissional da área de docência.	Iniciação científica. Monitoria.
P9	Desde o terceiro período de programas de monitoria, eu acho que a monitoria na verdade é um ponto forte que fez com que eu me refletisse sobre esse perfil docente que eu quero construir, quero melhorar, assim, sempre e também os programas de incentivo à pesquisa.	Monitoria e outras atividades correlacionadas.
CATEGORIA	INFLUÊNCIAS DA GRADUAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E PARA O EXERCÍCIO PEDAGÓGICO.	

QUADRO 4

QUADRO SINÓPTICO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Pergunta Norteadora: QUAIS SÃO OS DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA?

PARTICIPANTE	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
P1	<p>Eu tenho que sair do salto, eu tive que sair, eu tenho que sair do meu salto, desse tablado, desse tablado que é colocado que a gente tá numa situação de superioridade, na realidade a gente tem que ir para dentro, conhecer o aluno, conhecer o que tá rolando na situação, o que é que tá rolando na sala, qual é a conversa, chamar a atenção para a notícia, então, por exemplo, eu escuto muito rádio, então às vezes eu de uma notícia geral eu trago, porque na área de saúde pública existe uma dinamicidade e dos últimos sei anos para cá houveram diversas mudanças, nutridos por diversos pontos, então o primeiro ponto é entender que você é diferente do nível técnico para o nível de graduação, o segundo é que você não é o detentor de todo saber então você tem, terceiro é que você para conseguir inserir a aula naquela pessoa você tem que também deixar que ela insira algo em você, fazer com que haja uma interação (...)</p>	<p>Ser Mediador Limitações da docência Provisoriedade do conhecimento</p>
P2	<p>Atualmente seria a questão de eu ser nova na área. Eu acho há um primeiro momento, principalmente nos primeiros encontros e isso cria, digamos assim, um certo desafio, (...) tanto por ser nova em questão de idade, quanto por ser nova em questão de experiência, e aí o que é que acontece é como se você fosse conquistando o aluno com o decorrer do tempo. Eu acho que um dos principais desafios também seja alinhar a metodologia adequada à temática que está sendo abordada.</p>	<p>Inexperiência pessoal e profissional Adequação da metodologia ao conteúdo a ser desenvolvido.</p>
P3	<p>Pessoalmente falando de mim foi entender que eu era docente, (...) porque o enfermeiro, a profissão de enfermagem ela tem muita</p>	<p>Docência como segunda opção Compreender a</p>

	<p>possibilidade de mercado e de uns anos para cá isso vem diminuindo, o mercado já não tá né, mais tão aberto a gente tá tendo alguns problemas de colocação profissional, e aí a docência acaba sendo seu segundo plano um dinheirinho que tá faltando, o extra (...) sou enfermeira e dou aula, para mim a questão foi eu não sou enfermeira que dou aula, eu sou professora e isso para mim levou um tempo até eu entender isso por que? Porque você não é um profissional e da aula você é um professor e se transformar em professor requer uma nova área de formação, é uma nova formação você vai ter que aprender metodologias de ensino-aprendizagem, você vai ter que compreender um pouquinho de gestão acadêmica, você vai ter que compreender a importância de prazos, de elaborar uma avaliação, de relação institucional, relação com estudante, então acaba sendo uma nova profissão nesse sentido, eu deixo de ser só enfermeira para ser professora de enfermagem, então para mim esse é o maior desafio, é entender onde é que chega isso e compreender que é uma profissão que requer um debruçar-se para ser aquele profissional (...), Na execução da aula a média de alunos é de quarenta a sessenta estudantes, cada um com uma maneira de aprender (...) como é que você mantém aquele menino interessado naquilo, aquele menino realmente produzindo conhecimento a partir do que você desperta nele e alguns vão chegar outros não, e aí é desafiante isso (...)falando uma coisa e isso ser mais interessante do que o WhatsApp.</p>	<p>profissão docente, compromisso e responsabilidade com o aluno. Salas superlotadas. Concorrência com a tecnologia.</p>
P4	<p>Na minha formação, eu vejo uma carência curricular, uma lacuna curricular de serem tratados pontos como planejamento educacional, avaliação da aprendizagem (...) E em sala de aula o elevado quantitativo de alunos por turma é um agravante (...)e se você já não tem formação pedagógica para isso, então captar atenção, trazer o engajamento desse estudante pode ser muito mais difícil.</p>	<p>Falta de formação pedagógica Salas superlotadas.</p>
P5	<p>Eu me vejo assim como um grande desafio é a questão da informatização, hoje, eu não fui dessa era, então eu tive que a trancos e barrancos, tive que me engajar e aprender (...) nossos alunos, eles se engajam nesse processo e conquista-los é uma briga muito</p>	<p>Novas tecnologias Desatualização tecnológica do docente.</p>

	<p>grande entre o que a gente traz para sala de aula e o que o aluno encontra na internet, no momento de sala de aula, você ter que conquistar o aluno e tentar trabalhar essa relação onde a gente não pode fugir disso, é uma coisa que está dentro, então você não pode fugir, você tem que se aliar nesse processo para você conseguir ministrar uma aula então assim é um desafio muito grande. (...) até um certo ponto eu só pegava aluno de enfermagem então para mim era excelente, então tudo que, toda a minha prática eu podia exemplifica-la pros alunos de enfermagem que tranquilamente eu me saia bem e em um certo momento a gente começa a pegar alunos de biomedicina, de nutrição, de farmácia, então isso gera uma coisa que você foge da sua formação inicial, então pra mim isso em sala de aula foi um desafio de você como trazer esse aluno e exemplificar algo que seja inerente a formação que ele está.</p>	<p>A interdisciplinaridade das turmas.</p>
P6	<p>Um dos grandes desafios do docente hoje é conseguir acompanhar toda mudança da sociedade (...) o primeiro desafio é conseguir entender a dinâmica da sociedade para poder olhar para o que vai ser a formação daquele, a tua influência, a tua contribuição na construção, no delinear da construção daquele profissional para que ele consiga atuar dentro das demandas que essa sociedade necessita (...) um dos maiores desafios não é tecnologia, não é preparo teórico, não é, não é estrutura em si, porque o docente ele tem um poder transformador (...) com um papel na sociedade eu acho que o maior desafio não é estrutural, eu acho que o maior desafio é social.</p>	<p>Acompanhar as mudanças sociais.</p> <p>Formar para o mundo contemporâneo.</p> <p>Docência mediadora para transformar</p>
P7	<p>Um desafio é a gente conseguir influenciar o aluno a pesquisar, a procurar, a também ser aquele aluno que ele tenha reciprocidade em alguns debates (...) a gente tem outros desafios, a questão de incentivo, aonde o professor ele não tem um bom incentivo financeiro, ele não tem um bom incentivo de atualização, muitas vezes é cobrado, por exemplo, mestrado, um doutorado, uma especialização, mas em contrapartida as instituições, elas não fornecem subsídio para isso, não tem parcerias com outras instituições, o qual o seu funcionário ele consiga realizar um mestrado mais facilmente,</p>	<p>Estimular o aluno para a pesquisa</p> <p>Falta de estímulo financeiro ao docente.</p> <p>Falta de estímulo/subsídio para o aperfeiçoamento profissional.</p>

	<p>uma parceria, por exemplo, uma Universidade Federal, uma outra instituição, até particular mesmo, poderia viabilizar esse processo, então por vezes falta também um incentivo para o profissional, mas é muito cobrado dele especializações em cima de especializações, mas não é dado um subsídio para isso.</p>	
P8	<p>Os desafios eles são diversos, até porque durante a docência em si, você lida com diversos tipos de alunos, cada um com a sua personalidade (...) eu acredito que o professor ele tem que ter esse meio de poder atrair realmente, dominar a sua turma, para que possa produzir uma, digamos um resultado positivo.</p> <p>O outro desafio eu acredito que seja em relação às vezes até mesmo pelo professor em si, por exemplo, existem algumas disciplinas e conteúdos de modo geral que é muito teórico e às vezes o aluno, ele fica muito disperso durante a sua explicação, então você conseguir atrair esse aluno para essa disciplina para aquele conteúdo é um pouco complicado.</p>	<p>Diversidade de personalidades na sala.</p> <p>Domínio da turma.</p> <p>Atrair e manter a atenção do aluno.</p>
P9	<p>O primeiro desafio que eu encontro para o exercício da docência é (...) a minha carência de formação profissional pedagógica, na verdade eu sou docente, eu estou sendo docente e eu tenho interesse realmente de buscar uma formação pedagógica para que eu consiga aprimorar alguns pontos que eu vejo que são de dificuldade (...) uma outra situação que também pode gerar é a questão do excesso de aluno dentro de turmas que muitas vezes fazem com que a gente não dê conta realmente, assim, daquilo que a gente gostaria de fazer com mais afim como se pudéssemos ser mais seletivos, mais individualizados.</p>	<p>Falta da formação pedagógica.</p> <p>Turmas superlotadas.</p>
CATEGORIA	<ul style="list-style-type: none"> • DESAFIOS NO E PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA MEDIADORA DA PRÓPRIA FORMAÇÃO. 	

QUADRO 5

QUADRO SINÓPTICO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Pergunta Norteadora: QUAIS SÃO AS METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS QUE VOCÊ UTILIZA PARA DESENVOLVER SUAS AULAS? O QUE NORTEIA ESSAS SUAS ESCOLHAS?

PARTICIPANTE	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
P1	Eu trago para sala um vídeo, eu trago para eles um vídeo porque (...) às vezes uma coisa que mexe com aluno, é uma coisa que é de movimento se você tá trabalhando, por exemplo, o movimento ele chama mais atenção.	Utilização do recurso áudio visual.
P2	A aula expositiva dialogada, (...) discutir caso clinico (...) a temática, o tema é uma das coisas que me direciona, para tal temática eu acho que merece uma abordagem teórica e logo em seguida uma abordagem prática.	Aula expositiva, casos clínicos.
P3	Distribuir a turma em grupos, e aí cada grupo ele ia procurar nas mídias sociais, as que fosse, que eu chamei até de.., eram seminários de comunicação e saúde coletiva, para dentro da saúde coletiva. (...) E aí sempre que surge uma dúvida que eu posso fazer isso, que eu vejo que estão muito no celular eu digo: "Vai, esse smartphone aí teu, tem crédito?" Aí já começa todo mundo rir "ah, se tem crédito no WhatsApp tem que ter crédito pra, encontre aí tal termo" então a gente começa a quebrar esse gelo porque, e aí aquele "quebrar o gelo" todo mundo ri, a gente chama atenção para voltar para o assunto, é assim. Eu não sou tão da aula expositiva eu acho que ela é importantíssima principalmente em graduação (...) mas ela não pode ser exposição muito longa porque ela cansa (...) eu gosto de dizer assim, o assunto é tal, procurem e traga o que vocês acharem eu quero que alguns procurem jornal, outros em revistas, outros artigos científicos e aí eles trazem e a partir daí a gente faz uma exposição os seminários eu tenho seminário de redes que eu já faço a muito tempo, que são as vezes de	Interação na sala de aula, aliando o uso das tecnologias disponíveis no momento. Dramatização. Júri simulado.

	saúde, e aí muito melhor do que fazer expositiva eles fazem um seminário, cada um trabalha um aspecto de rede e gosto muito também de, como é, dramatização e júri simulado.	
P4	As estratégias são dramatizações, estudos de caso, jogos educativos e o que norteia essas escolhas é a necessidade de que o estudante seja a parte ativa no processo de aprendizagem, então é de que ele se sinta não passivo, mas que ele se sinta parte atuante nisso.	Dramatização. Estudo de caso. Jogos educativos.
P5	Eu procuro trazer uma experiência, uma prática para sala de aula, um estudo de caso, um vídeo, que a partir dali gere alguma coisa dentro da teoria que a gente quer abordar naquele momento (...) convidar uma pessoa...	Relato da experiência. Estudo de caso. Vídeos. Convidados.
P6	Quando no laboratório da instituição que trabalha tem algum instrumento que eu posso utilizar na prática eu levo ele primeiro para sala de aula, eu mostro ele, por exemplo, na projeção de slide, eu mostro, eu tento mostra-lo em vídeos, a gente usa muito vídeos do YouTube, então vídeos, documentários eu levo para que na sala esses alunos possam manuseá-lo, eu tento contextualizar esses equipamentos (...) fazemos uma roda de conversa e sempre dar muito certo porque os alunos têm muito a trazer também.	Aula expositiva. Apresentação física dos equipamentos. Vídeos.
P7	Vídeos, a gente faz dinâmicas, eu costumo fazer gincanas eu digo uma temática que a gente vai fazer na próxima semana e a gente faz uma gincana onde surgem perguntas que serão norteadoras, eles estudam faço uma pergunta aleatória e eles iniciam e eu dou continuidade ao assunto (...) a questão de gincanas, de brincadeiras está muito relativo ao que eles vê até na TV, algumas brincadeiras que acontecem, programas de TV, então a gente percebe alguma interação que eles tem com a atualidade, a gente tenta trazer para o mundo atual dentro daquele quadrado, dentro da sala.	Vídeos. Gincanas. Trabalho em equipe.

P8	Eu acredito que a mais comum seria a aula expositiva dialogada, uma das primeiras, mas também tem seminários, tem grupos de discussão e tem algumas aulas práticas.	Aula expositiva dialogada. Seminários. Grupos de discussão. Aulas Práticas.
P9	Parte do ponto de qual conteúdo temático eu vou estar administrando (...) além de trabalhar com as avaliações parciais da instituição eu faço as atribuições para se somatizar porque às vezes a avaliação muito pontual não traz para a gente um reflexo desse aprendizado (...)faço algumas inquietações e trago situações corriqueiras que vivencio na prática e faço esse estímulo para que a gente busque solucionar problemas (...) então trabalho com casos clínicos eu trabalho também com construção de cartilhas (...) eu trabalho com aulas práticas em laboratório também e a gente também tem ensinamentos clínicos que somatizam com a disciplina.	Prova tradicional. Casos clínicos. Construção de material didático. Aulas práticas. Atividade prática supervisionada.
CATEGORIA	AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM ENFERMAGEM.	

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NA ENFERMAGEM

Pesquisador: Gleidson Monteiro dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60975316.1.0000.5666

Instituição Proponente: Sociedade de Educacao do Vale do Ipojuca S/A

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.797.154

Apresentação do Projeto:

Introdução:

O campo investigativo e de produção do conhecimento da área da educação vem a algum tempo procurando conhecer, por intermédio de diferentes pesquisas, a maneira que os distintos profissionais da área da saúde tornam-se docentes do ensino superior e quais saberes pedagógicos foram de fato edificados em sua trajetória profissional. Para isso, faz-se necessário investigar como tem acontecido a formação desses docentes de modo a compreender suas concepções, necessidades, angústias, vivências e expectativas com relação à profissão de professor, o que resultará na identificação dos elementos que corroboram para a construção da identidade docente dos profissionais de saúde (CALHEIROS, 2014). Não obstante, diante das mudanças no âmbito da formação profissional exige-se um posicionamento que, de igual forma, nos desafia a dar respostas para além da capacidade técnica especializada, tendo em vista que com o avanço tecnológico e a modernização científica com a qual nos deparamos diariamente, somos incentivados a protagonizar novas formas de construção do conhecimento associadas às relações do trabalho, que inevitavelmente faz emergir as discussões de cunho político, socioeconômico e cultural, ambas norteadas pelo processo formativo (ESPERIDIÃO, 2005). No mundo contemporâneo o acesso aos novos conhecimentos apresenta-se cada vez de forma mais

Endereço: Av. Adjar da Silva Casé, 800

Bairro: INDIANOPOPOLIS

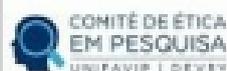
CEP: 55.024-540

UF: PE

Município: CARUARU

Telefone: (81)3722-8087

E-mail: cep@unifavip.edu.br



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO
VALE DO IPOJUCA**



Continuação do Parecer: 1.797.154

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_806801.pdf	21/10/2016 23:07:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Anuência	TCLE_CEP.doc	21/10/2016 23:06:57	Gleudson Monteiro dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.doc	21/10/2016 23:06:27	Gleudson Monteiro dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CEP.pdf	21/10/2016 23:05:27	Gleudson Monteiro dos Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.doc	13/10/2016 19:02:29	Gleudson Monteiro dos Santos	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	13/10/2016 18:50:46	Gleudson Monteiro dos Santos	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.doc	11/10/2016 13:24:13	Gleudson Monteiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CARUARU, 28 de Outubro de 2016

Assinado por:
Aline Oliveira Machado
(Coordenador)

Endereço: Av. Adjar da Silva Castil, 800
Bairro: INDIANÓPOLIS CEP: 55.024-540
UF: PE Município: CARUARU
Telefone: (81) 3722-8087 E-mail: cep@unifavip.edu.br