**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO**

ZIGMAR BORGES NUNES

**Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à
formação pedagógica**

**Ribeirão Preto
2011**

ZIGMAR BORGES NUNES

Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental

Linha de pesquisa: Educação em Saúde

Orientador: Professora Dra Maria Suely Nogueira

Ribeirão Preto

2011

FICHA CATOLOGRÁFICA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nunes, Zigmar Borges

Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica / Zigmar Borges Nunes; orientador Maria Suely Nogueira – Ribeirão Preto, 2011-08-02

122 f

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2011.

1. Enfermagem. 2. Ensino Superior. 3. Formação. 4. Pedagógica

FOLHA DE APROVAÇÃO

NUNES, Zigmar Borges

Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*DEDICO ESTE TRABALHO AOS MEUS SOBRINHOS,
SOBRINHOS-NETOS, E AFILHADAS.*

*Não deixem que as adversidades os afastem do maior tesouro que o ser humano possui, a
capacidade de discernimento para:
amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo,
fazer as melhores escolhas,
trilhar os caminhos mais simples e não os mais fáceis,
encontrar significados nas pequenas coisas,
ser grato à vida.*

*AMAR
tão e intensamente, como se só existisse o HOJE, aqui, agora.*

*ESTUDAR
na busca dos conhecimentos e significados que serão SEUS.*

*ACREDITAR
na FÉ como o colo que nos embala todos os dias de nossas vidas,
sem ELÁ nada disso teria sentido!*

Tia Zig.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS** por dirigir os meus passos nos teus caminhos, e manter a minha Fé nos momentos em que vacilo.

Aos meus pais, **SEBASTIÃO** e **DOLORES** (in memoriam) porque sem vocês eu não existiria e por me incentivarem a buscar no conhecimento os alicerces para a vida.

À Dona **AMBROSINA** por dedicar o seu amor incondicional ao meu pai.

À minha **FAMÍLIA** que mesmo distante se faz presente na minha existência.

Aos meus **AMIGOS**, por acreditarem nas minhas escolhas e me acompanharem, de longe, de perto, sempre vibrando para que eu vencesse esse propósito.

Aos meus **ALUNOS** por terem me honrado como professora, aprendo com vocês mesmo quando erramos, essa é a minha, a nossa jornada pessoal e profissional.

À **UNIP** por me acolher em seu corpo docente, confiar no meu trabalho. Particularmente à Professora Dra. **MELLÂNIA DALLA TORRE** por apoiar esta pesquisa e especialmente às Professoras Dra. **RAQUEL CAVALCA COUTINHO** coordenadora geral do curso de Enfermagem e Ms. **DANIELLE CRISTINE MARTINS** coordenadora auxiliar do campus Ribeirão Preto.

Aos meus **COLEGAS** de trabalho por me apoiarem durante esta construção e por dividirem comigo o compromisso e os desafios da docência.

À Professora Dra **MARIA SUELY NOGUEIRA**, minha orientadora, pela missão de me acompanhar nesta jornada, aprendi muito com as suas considerações. Obrigada por acreditar no possível, mesmo quando parecia impossível.

À Professora Dra **ADRIANA KATIA CORRÊA**, pelas considerações feitas durante a fase de qualificação para o direcionamento do estudo.

À Professora Dra **MARLENE F.C. GONÇALVES**, primeiro por me mostrar a riqueza de “Vigotski,” e depois por contribuir com inúmeras considerações durante a fase de qualificação.

Às minhas amigas queridas, **ANA CELESTE**, **CLÁUDIA** e **MYRIAM**, vocês são as irmãs do coração.

Às parceiras e amigas **DONY** e **LUCIANA** por continuarmos juntas nesta jornada.

*Aos meus **CLIENTES** que foram pacientes e compreensivos quando precisei mudá-los de horário,
você são especiais.*

***RENATA** obrigada pela dedicação e eficiência.*

***JANETE** sempre honrarei a sua amizade.*

*Ao meus amigos, **ERLON** e **GERSON** que mesmo distante me acompanharam nessa trajetória,
torcendo por mim e com toda certeza orando para que tudo desse certo.*

***AUXILIADORA** e **JOÃO MOURA**, vivemos grandes e bons momentos, vocês moram no meu
coração, cada um no seu lugar.*

***CARMINHA** obrigada por cuidar da minha casa, de mim, do Kiko e do Pepe, nós te amamos.*

*Ao **INSTITUTO LUMEN** por me mostrar a **LUZ** e ressignificar a minha vida. Suefy, Fátima e
Sandra, serei eternamente grata a vocês.*

***ANA RITA** você é um **PONTO DE LUZ** que veio para a minha vida, obrigada pela sua
disponibilidade e acolhimento, amo você.*

***LEN CARLINO** e **JEAN MARK** mesmo quando não houver mais sol, ainda sim, vocês serão
LUZES para aquecer o meu coração.*

***ROSA**, obrigada por me ajudar na correção, seu trabalho foi valioso.*

*E por fim sou grata ao **UNIVERSO** pela oportunidade de estar neste momento de evolução pessoal
e espiritual. Por fazer parte da condição humana que busca a compreensão da existência nessa
matéria, na esperança de elevar o Planeta Terra a uma condição de vida mais rica de sentimentos
amorosos, com mais dignidade para o nosso semelhante.
EU acredito e aceito a minha condição.*

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

(Paulo Freire, 1996: 24)

RESUMO

NUNES, Z.B. **Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica.** 2011. 122 p. [Dissertação]- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos docentes de Ensino Superior em Enfermagem de uma universidade privada do interior do estado de São Paulo quanto à formação pedagógica. Trata-se de um estudo descritivo, de natureza qualitativa. A participação foi espontânea, após conhecimento da proposta do estudo e consentimento por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2011, a população foi constituída por 17 docentes, dos quais 9 eram enfermeiros e 7 eram professores oriundos de outras categorias profissionais. Os dados foram obtidos utilizando-se o grupo focal como técnica, a pesquisadora conduziu as discussões utilizando uma questão norteadora e ao finalizar o grupo os sujeitos responderam a um questionário semiestruturado cujo objetivo foi o de caracterizar o perfil sociodemográfico, identificar a formação profissional, a formação pedagógica e o grau de atualização. Os encontros foram filmados e gravados com autorização dos sujeitos, posteriormente transcritos e analisados, cujos dados constituíram-se em material de análise deste estudo. A análise de conteúdo temática foi selecionada para análise dos dados, permitindo organizar as categorias temáticas, a saber: inserção na docência no ensino superior após experiência profissional na assistência, na gestão e no ensino técnico; formação pedagógica no curso de graduação; ser professor/docente no ensino superior em enfermagem; ensino superior em enfermagem; professor de instituição privada; aluno de instituição privada; formação pedagógica para a docência e a pós-graduação e a docência. Na discussão das categorias temáticas ficou evidenciado que a inserção da maioria dos professores na docência no ensino superior trouxe como referencial a experiência da prática profissional, foi realizada uma reflexão sobre a formação pedagógica recebida na graduação, chegando a um consenso que a graduação prepara para a formação profissional e não para a docência; fazendo com que os profissionais ao se inserirem na docência busquem na pós-graduação *stricto sensu* recursos pedagógicos para a apropriação dos saberes pedagógicos necessários à docência. Formação essa que fundamente o acolhimento do aluno de uma instituição privada, e subsidie a formação acadêmica, a despeito de suas limitações e potencialidades. Concluindo, a percepção apreendida é que a formação pedagógica para a docência deve ser contínua e as instituições privadas precisam investir para propiciar a formação de um enfermeiro crítico-reflexivo, capaz de trabalhar na assistência à saúde em busca de uma transformação social.

Palavras chave: enfermagem, ensino superior, formação pedagógica.

ABSTRACT

NUNES, Z.B. **Higher Education: perception of nursing faculty regarding pedagogical training.** 2011. 122 p. Thesis [Master's] - University of São Paulo at Ribeirão Preto College of Nursing, Ribeirão Preto, 2011.

This descriptive and qualitative research aimed to identify the perception of Nursing Higher Education faculty members at a private university in the interior of the state of São Paulo regarding pedagogical training. Participation was spontaneous, after knowledge of the study proposal and consent by signing the Free and Informed Consent form. Data collection was carried out in February and March 2011 and the population consisted of 17 faculty members, nine of whom were nurses and seven were faculty from other professions. Data were collected using focus groups, the researcher led the discussions using a guiding question at the end of the group meeting and the subjects answered a semistructured questionnaire that aimed to characterize the sociodemographic profile, identify the professional and pedagogical training and the degree of up to date instruction. Meetings were filmed and recorded with the authorization of the subjects and were later transcribed and analyzed. This data consisted of the study's analysis material. Thematic content analysis was selected for data analysis, allowing for the organization of the following thematic categories: start of teaching in higher education after professional experience in care, in management and in technical education; pedagogical training in undergraduate program; being a faculty/professor in nursing higher education; nursing higher education; faculty at private institution; student at private institution; pedagogical training for faculty and graduate studies and teaching. The discussion of the thematic categories evidenced that the inclusion of most faculty in teaching in higher education carried the experience of professional practice as a framework. Reflection over the pedagogical training received in undergraduate studies pointed out that it prepares subjects for professional training and not for teaching; causing professionals to look for *stricto sensu* graduate studies that provide means for the appropriation of pedagogical knowledge necessary for teaching. This training is aimed at founding the welcoming of students from a private institution and supporting the academic training, despite its limitations and potentialities. In conclusion, pedagogical training for teaching should be continuous and private institutions need to invest in order to provide the training of critical-reflective nurses, able to work in health care seeking social transformation.

Keywords: nursing; education, higher; pedagogical training

RESUMEN

NUNES, Z.B. **Educación superior: percepción de los docentes de enfermería cuanto a la formación pedagógica.** 2011. 122h. [Disertación]- Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

Esta investigación descriptiva y cualitativa tuvo como objetivo identificar la percepción de los profesores de Educación Superior en Enfermería de una universidad privada en el estado de São Paulo cuanto a la formación pedagógica. La participación fue espontánea, después del conocimiento de la propuesta del estudio y el consentimiento con la firma del Término de Consentimiento Libre e Informado. La recolecta de datos se llevó a cabo en febrero y marzo de 2011, con población compuesta de 17 profesores, nueve de los cuales eran enfermeros y siete profesores de otras categorías profesionales. Los datos fueron recolectados a través de grupos focales, la investigadora dirigió las discusiones con una pregunta guía y al final del grupo los sujetos respondieron a un cuestionario semiestructurado cuyo objetivo fue caracterizar el perfil sociodemográfico, identificar la formación profesional, la formación pedagógica y el grado de actualización. Los encuentros fueron filmados y grabados con la autorización de los sujetos, posteriormente fueron transcritos y analizados, y estos datos formaron el material de análisis de este estudio. El análisis de contenido temático fue seleccionado para el análisis de los datos, lo que permitió organizar las siguientes categorías temáticas: la inserción en la enseñanza en la educación superior después de experiencia profesional en la atención, en la gestión y en la educación técnica; formación pedagógica en la carrera de pregrado; ser profesor/docente en la educación superior en enfermería; educación superior en enfermería; profesor de institución privada; estudiante de institución privada; la formación pedagógica para la docencia y el postgrado y la docencia. En la discusión de las categorías temáticas se evidenció que la inserción de la mayoría de los profesores en la enseñanza en la educación superior trajo como referencial la experiencia de la práctica profesional. En la reflexión sobre la formación pedagógica recibida en el pregrado, se logró consenso que el pregrado prepara a los graduados para la formación profesional y no para la enseñanza. Esto hace a que los profesionales, cuando insertados en la enseñanza, busquen en los programas de postgrado *stricto sensu* recursos didácticos para la apropiación de los conocimientos pedagógicos necesarios para la enseñanza. Se busca que esta formación fundamente el acogimiento de los estudiantes de una institución privada, y apoye la formación académica, a pesar de sus limitaciones y potencialidades. En conclusión, la formación pedagógica para la enseñanza debe ser continua y las instituciones privadas tienen que invertir para proporcionar la formación de enfermeros crítico-reflexivos, capaces de trabajar en la atención a la salud en la búsqueda de una transformación social.

Palabras clave: enfermería; educación superior; formación pedagógica

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
APUD	<i>(do latim junto a; em) citado por, conforme, segundo</i> – Indica a fonte de uma citação indireta.
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPD	Centro de Processamento de Dados
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
ICN	Conselho Internacional de Enfermeiras
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENADEns	Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos sujeitos pesquisados quanto: ao sexo, à idade, ao estado civil, ao ano de conclusão da graduação, à instituição formadora, à formação profissional e ao tempo de docência - Ribeirão Preto, 2011	50
Tabela 2	Caracterização dos docentes pesquisados, segundo suas indicações em relação à profissão que exercem- Ribeirão Preto, 2011	52
Tabela 3	Caracterização dos docentes pesquisados, segundo suas indicações quanto à formação pedagógica e atualização- Ribeirão Preto, 2011	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categoria: 'Inserção na docência no Ensino Superior após experiência profissional na assistência, na gestão e no ensino técnico.'	56
Quadro 2	Categoria: 'Formação pedagógica no curso de graduação.'	59
Quadro 3	Categoria: 'Ser professor/docente no Ensino Superior em Enfermagem.'	62
Quadro 4	Categoria: ' Ensino Superior em Enfermagem.'	66
Quadro 5	Categoria: 'Professor de instituição privada.'	74
Quadro 6	Categoria: 'Aluno de instituição privada.'	82
Quadro 7	Categoria: 'Formação pedagógica para a docência'	88
Quadro 8	Categoria: 'A pós-graduação e a docência.'	95

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. OBJETIVOS.....	37
2.1 Geral	38
2.2 Específicos	38
3. MATERIAL E MÉTODO.....	39
3.1 Tipo de estudo	40
3.2 Local do estudo	41
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	44
3.4 Coleta de dados.....	44
3.5 Aspectos éticos da pesquisa	45
3.6 Análise dos dados	46
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
4.1 Perfil sociodemográfico dos professores do curso de graduação em enfermagem.....	50
4.2. Caracterização da percepção dos sujeitos quanto à formação profissional, pedagógica e grau de atualização profissional	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE.....	116
ANEXO	121

APRESENTAÇÃO

Quando criança, nas minhas brincadeiras, a minha imaginação me levava para lugares inimagináveis, me transformava em inúmeros personagens da ficção e da vida real. A fazenda era o lugar preferido de minha infância e gostava de brincar com minhas irmãs mais novas Cleonice e Cleide, sendo elas respectivamente dois e um ano mais jovem do que eu.

Fui para a escola com sete anos completos, pois segundo a minha lembrança papai ficara esperando minhas irmãs terem idade para mamãe ir junto para a cidade, a fim de estudarmos.

Até hoje me lembro vividamente daqueles anos, cada professora que passou pela minha história. A da primeira série foi a Dona Ana Lúcia, era severa, quando os colegas ficavam conversando, ela sentava em cima da mesa, batia com os pés e falava bem alto; a da segunda série não me lembro, não sei por que; a da terceira série Dona Jussara, tinha uma letra tão bonita, eu caprichava para fazer do mesmo jeito. Na quarta série, eu me achava poetisa, fase encantadora, escrevia, declamava poemas de poetas famosos. Nessa fase já tinha três professoras, isso era importante.

Iniciei a quinta série saindo da Escola Estadual Ana Chaves, “o conhecido grupo,” com poucas salas, horta comunitária e merenda para um colégio. Nossa foi um desafio!

A turma foi separada, novos amigos, vários professores, mais responsabilidades. Nessa época queria ser professora, acho que de Língua Portuguesa assim como minha irmã ou então de História, como eu gostava de História. A minha história, a história do mundo, eu viajava nos livros. Os anos foram passando, terminei a oitava série e fui fazer o magistério, foi delicioso, estava certo, queria ser professora.

A adolescência foi me direcionando para o cuidado com o ser humano de várias formas, inicialmente para aquele que sofre emocionalmente e depois para aquele que sofre física e emocionalmente. Foi assim que de voluntária no asilo de idosos, visitadora aos detentos e visitas domiciliares à única favela que havia na minha cidade, decidi trabalhar na enfermagem.

Das Minas Gerais para Ribeirão Preto, há 23 anos a minha trajetória na

enfermagem foi de atendente, auxiliar e finalmente enfermeira em 1995. Após a graduação, enveredei para o nível de assistência terciário como enfermeira assistencial e posteriormente fui galgando etapas na hierarquia administrativa, onde permaneci por 12 anos. Em 2005 fui convidada para “dar aulas” em uma escola de ensino técnico profissionalizante em Ribeirão Preto, onde ministrava aulas de todas as disciplinas para o curso de auxiliar e técnico de enfermagem. Foi significativo, pois acabara de fazer uma capacitação docente para a Educação de Nível Técnico de Enfermagem pelo PROFAE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem), inscrito no âmbito das Políticas Públicas da área da Saúde, uma iniciativa do Ministério da Saúde, executado pela Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde (SIS). Essa capacitação docente foi desenvolvida em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), tendo como método central a educação a distância, na modalidade semipresencial, articulando teoria e prática, em parceria com a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, EERP.

Em 2005, fui convidada para dar aulas em um centro universitário do interior do estado de São Paulo na disciplina de Pediatria e Neonatologia, a porta de entrada para a docência no Ensino Superior em Enfermagem, no entanto, minha profissão continuava sendo enfermeira e complementava a minha renda com as aulas ministradas em dois dias /semana (no período noturno). Deixei o ensino técnico. Paralelamente, fiz uma formação para terapeuta corporal *neoreichiano*, onde fui aprendendo a compreender um pouco mais da energia do corpo e da vida humana. Nessa fase, dividia minha vida profissional entre a assistência, o consultório e a docência, porque também fui convidada a trabalhar em outra instituição, uma universidade particular de Ribeirão Preto, onde sou docente até hoje.

Em 2006, fiz opção pela docência como profissão, por compreender as minhas deficiências relacionadas à formação pedagógica, optei por deixar a assistência e investir na pós-graduação *stricto sensu* buscando apreender novos saberes. Saberes que me ajudassem a refletir melhor sobre a profissão de enfermagem no Brasil, as políticas vigentes, as questões que interferem na melhoria de qualidade de vida das pessoas, no que tange à prevenção e promoção da saúde e particularmente tratar das questões que envolvem O Ensino de Enfermagem no Ensino Superior.

“Sempre gostei do fazer, do fazer bem feito e sempre me angustiei com o

não fazer bem feito.” Estou falando das deficiências profissionais com as quais me deparava como enfermeira assistencial e que agora também fazem parte da realidade como professora de Enfermagem no Ensino Superior. Por que será que o discente apresenta tantas dificuldades e os significados estão tão distantes, muitas vezes chegando fragmentados? Por que eles estão preocupados com as notas e nem sempre com a formação?

São indagações inquietantes, que foram se ampliando à medida que, em conversas com outros colegas professores, percebia ser somada a tantas outras como: as deficiências na Alfabetização, deficiências no Ensino Médio, o perfil do aluno que vem para o Ensino Superior em instituições privadas e o que ele espera da graduação.

Algo do meu âmago emergia de forma a questionar as responsabilidades dos professores enquanto educadores/formadores de profissionais aptos para o mercado de trabalho não só no que tange às competências profissionais, mas também, ao exercício pleno da cidadania no que se refere aos direitos e deveres enquanto pessoa e profissional. Se temos nos deparado com profissionais mal preparados, descomprometidos com a profissão e com a sociedade, precisamos repensar a nossa forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem, rever o nosso papel na formação não tão satisfatória desse aluno.

Será que estamos preparados para ser professores? Será que a nossa graduação trouxe recursos pedagógicos suficientes para que nos tornássemos professores capazes de acessar alunos com o perfil descrito anteriormente, ou será que limitações na formação docente são fatores que deflagram os resultados apontados? Quantos de nós têm formação específica para a docência?

Com todas essas questões relativas à minha profissão, se fez premente a necessidade de realizar pós-graduação. Confesso que para mim tornou-se um grande desafio, poderia ter buscado tantas outras áreas afins do meu conhecimento específico, mas fui adentrar em um território novo, em busca de novos saberes. Juntas, minha orientadora professora Maria Suely Nogueira e eu buscamos um tema que atendesse às minhas expectativas. Após algumas discussões, emergiu a proposta de investigar a percepção do docente em enfermagem da instituição onde trabalho sobre a formação pedagógica para a docência no ensino superior.

Na introdução foi contextualizado o ensino de Enfermagem no Brasil, os primeiros modelos, as primeiras escolas de Nível Superior em Enfermagem, as

diretrizes para a criação e manutenção dessas instituições públicas e ou privadas. Foi dividida em subitens para que o leitor possa se aproximar dos objetivos do estudo integralmente. Para tanto contextualizo o ensino superior em enfermagem na perspectiva do olhar docente, os conceitos de formação pedagógica, o papel da didática, a pós-graduação e a preparação para a docência no ensino superior à luz de referencial teórico.

O objetivo do estudo busca identificar a percepção dos professores que atuam no ensino superior de enfermagem em uma universidade privada no interior do estado de São Paulo, sobre a formação pedagógica.

No material e método, a abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, cujos instrumentos e técnicas selecionados para coleta de dados foram questionário semiestruturado e grupo focal.

Os dados foram apresentados e analisados concomitantemente por entender que o leitor também poderá fazê-lo de forma mais rápida e abrangente. Após extensa leitura, reflexões e discussão, os temas emergentes dos grupos focais convergiram em categorias, a saber: inserção na docência no Ensino Superior após experiência profissional na assistência, na gestão e no ensino técnico; formação pedagógica no curso de graduação; ser professor/docente no Ensino Superior em Enfermagem; Ensino Superior em Enfermagem; professor de instituição privada; aluno de instituição privada; formação pedagógica para a docência e por fim a pós-graduação e a docência.

A partir dessas categorias, buscou-se na análise de conteúdo uma forma de esmiuçá-las para apresentar nas falas dos sujeitos a expressão dos seus significados e a corroboração através de literatura selecionada para entendimento da temática proposta.

As conclusões foram feitas no sentido de aproximar a discussão, o referencial teórico e a realidade vivenciada em uma instituição de ensino privado.

As considerações finais sugerem caminhos a serem percorridos na busca de soluções relacionadas a questões pedagógicas enfrentadas pelos docentes, possibilidades de formação pedagógica e ampliação da formação pessoal, profissional e pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

“Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo.” (LARROSA; KOHAN, 2002:5)

O ensino de enfermagem no Brasil tem registros oficiais datados de 1890, com a promulgação do Decreto Lei n.791/1890 que trazia como meta principal formar enfermeiros para trabalhar nas instituições hospitalares, caracterizadas pelas instituições civis e militares. (ABEn, 1999; FERNANDES, 1988; ITO; TAKAHASHI, 2005).

O Hospital Nacional dos Alienados havia passado para controle direto do novo governo republicano e diante da necessidade da capacitação de pessoal para realizar os cuidados de enfermagem, foi criada a Escola Alfredo Pinto, dirigida por médicos, que também supervisionavam o ensino, sendo que a exigência para a admissão dos candidatos era que soubessem ler, escrever e tivessem conhecimento de aritmética elementar (ABEn, 1999; FERNANDES, 1988; ITO; TAKAHASHI, 2005;).

Sua existência, porém, foi ignorada por Jane A. Jackson que, representando o Brasil na reunião do Conselho Internacional de Enfermeiras (ICN) realizada em 1901, não mencionou a existência dessa escola, portanto, em 1923, no Rio de Janeiro, foi criada pelo Departamento Nacional de Saúde Pública, a primeira Escola de Enfermagem nos moldes *neghtingalianos*, hoje denominada Escola de Enfermagem Ana Nery (Decreto nº 16300/23). Para admissão nessa escola era necessário o curso normal ou equivalente. Aos candidatos que não satisfizessem essa exigência, era dado o direito de se submeterem a um exame de admissão, previsto na legislação referente à criação da escola. Essa instituição tinha por objetivo dar continuidade às atividades de educação sanitária iniciada por médicos sanitaristas e também atender à necessidade de pessoal no campo da saúde. (RIZZOTTO, 1995; RODRIGUES, MANTOVANI, 2007)

Em 1931, a Escola Ana Nery foi considerada escola oficial padrão para

todo o Brasil e por 26 anos (1923-1949), o seu currículo direcionou a formação de enfermeiros para a área de saúde pública nos moldes norte-americanos. No entanto, vários estudos apontam para um modelo médico/hospitalar com, uma formação acadêmica focada na assistência hospitalar, fragmentada, centrada no polo indivíduo/doença/cura e uma carência para a assistência em Saúde Pública. (BRASIL, 1974; RIZZOTTO, 1995; RODRIGUES; MANTOVANI, 2007).

Os dados apontam para uma escola que trouxe grandes avanços para o ensino sistematizado de enfermagem, uma vez que o Brasil precisava trabalhar a sua imagem política, através de investimentos como saneamento dos portos, campanhas de vacinação para combater as epidemias e ampliar suas relações comerciais com a Europa e os Estados Unidos. Para além desse olhar compreende-se que a orientação do Ensino no Brasil vai de encontro às necessidades do mercado e isso inclui o Ensino de Enfermagem.

Em 1949, o Decreto nº 27469/49 determinava um novo currículo que refletia o ensino voltado para a área hospitalar e que se constituiu em uma adaptação do currículo anterior. Houve o acréscimo de algumas disciplinas que correspondiam às necessidades regionais e um grande número de especialidades médicas acompanhadas do conteúdo de enfermagem, fazendo com que houvesse diminuição das horas práticas hospitalares e a fragmentação do ensino. Determinava ainda que os candidatos deversem ter o equivalente a ensino médio completo e a duração do curso seria de quatro anos. Essa mesma lei estabeleceu também condições mínimas para a preparação de auxiliares de enfermagem, um curso de 18 meses, essencialmente profissionalizante, para pessoas que tivessem o certificado de conclusão do curso primário, ficando a direção da escola sob a responsabilidade de um enfermeiro e as disciplinas específicas também lecionadas por enfermeiros (BRASIL, 1974).

No período de 1950-60, os cursos de enfermagem no país preocupavam-se em alcançar nível superior. Conforme indica Lanthier (1984), uma nova era estava por surgir para a profissão, o ensino precisava sair do modelo biologicista, focado apenas na aquisição de habilidades, através dos procedimentos técnicos. Era necessária e urgente a transformação desse modelo, o ensino precisava voltar-se para um olhar ao cuidado integral e às necessidades do paciente.

Em 1961, com a Lei nº 2604/55, regulamentada pelo Decreto nº 50387/61, sobre o exercício da enfermagem deu-se ao enfermeiro o poder de mando em

relação aos auxiliares, atendentes de enfermagem e aos cuidados de enfermagem. Quanto à formação do profissional técnico de enfermagem, os primeiros cursos foram oferecidos pelas Escolas Ana Neri e Luíza de Marillac, sendo regulamentados pelos pareceres do CFE nº 5692/71, quando passaram a integrar o Sistema Educacional Brasileiro (ITO; TAKAHASHI, 2005).

Expirou-se o prazo para admissão de candidatos com segundo grau incompleto e, em 1962, foi aprovado o currículo mínimo dos cursos de enfermagem, estabelecendo a duração do curso em três anos, e as especializações foram introduzidas no quarto ano optativo. Este currículo incluía a disciplina de administração e eliminava a de Saúde Pública no curso geral, passando esta modalidade para especialização, segundo o Parecer 271/62 do Conselho Federal de Educação – CFE (BRASIL, 1962).

Esse currículo, no entanto, não atendeu às perspectivas dos enfermeiros, escolas de enfermagens, entidades de classe como a ABEn, fato que contribuiu sobremaneira para o movimento da Reforma Universitária (Lei nº 5540 de 28/11/68). Houve revisão dos currículos mínimos de todos os cursos superiores, e o Parecer 163/72 do CFE fixou o novo currículo de Enfermagem, com um ciclo básico e um tronco profissionalizante, além da possibilidade de três habilitações (enfermagem obstétrica, saúde pública e médico-cirúrgico) e a inclusão da Licenciatura em Enfermagem prevista em legislação à parte, como uma quarta opção para o aluno. Essa reforma trouxe também a necessidade de capacitação dos docentes, havendo intensificação dos cursos de especialização e criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nível Mestrado. Esses cursos preparavam docentes e pesquisadores para as especialidades hospitalares, foco de assistência no contexto político e social vigente no ensino (BONETTI; KRUSE, 2004; BRASIL, 1974; GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

As mudanças curriculares no ensino de enfermagem no Brasil seguiram de forma predominante o modelo médico-hospitalar no ensino de graduação, e a legislação sobre o ensino de enfermagem no Brasil nos currículos de 1923, 1949, 1962 e 1972, revela o ensino de enfermagem voltado para o polo indivíduo/doença/cura e na assistência hospitalar, ainda com pouco enfoque na prevenção e promoção à saúde (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001; RIZZOTTO, 1995).

Conforme salientam Almeida e Rocha (1989), as alterações realizadas nos

currículos de enfermagem nos anos de 1923, 1949, 1962 e 1972 foram realizando uma distribuição do curso em teoria e prática, sendo que à medida que foi aumentando a teoria, a prática foi perdendo dimensão na formação do profissional enfermeiro.

O Movimento pela Reforma Sanitária foi organizado e consolidado durante os anos de 1970 e 1980, como um movimento social em defesa da saúde como um direito de cidadania e como parte integrante e ativa das lutas contra a ditadura militar. Nesse contexto, a saúde era designada como “conceito ampliado de saúde”, integrada pelos fatores que determinam e condicionam estados de saúde e em defesa da superação da dicotomia entre ações de promoção e prevenção (“saúde pública”) e ações curativas (“assistência médica”), como vigente até então. O contexto singular de emergência desse movimento construiu um sentido também singular para a saúde pretendida: uma saúde colada no modo de vida das pessoas e, portanto, muito além do recorte biológico/psicológico do paradigma vigente da biomedicalização (CECCIM, 2008).

Na área de Educação, o Movimento Sanitário crescia por entre os docentes das áreas da Saúde Pública, Preventiva e Social, cuja produção científica informava sobre os processos capazes de determinar ou condicionar estados de saúde e adoecimento, as repercussões sociais do atendimento e da desassistência em saúde, a satisfação ou insatisfação dos cidadãos com os padrões assistenciais e preventivos disponíveis (CECCIM, 2008).

Ainda para o autor esses fatores fizeram nascer um campo de estudos que foi a Saúde Coletiva e um campo de intervenções sociais que foi orientar para o controle social em saúde. Deixou de ser o foco da atenção a assistência às doenças ou agravos à saúde e passou a ser reconhecido por políticas específicas. Emerge nos âmbitos político e científico uma “saúde brasileira,” surgindo a integração da saúde e da educação.

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi implantado como uma proposta de saúde capaz de promover a igualdade, a universalidade e a equidade, uma possibilidade de garantir a cidadania e direito à saúde para todo o povo brasileiro. Logo a academia precisava conhecer essas políticas e movimentar a formação profissional na enfermagem de forma que todos esses aspectos fossem valorizados e garantidos ao cidadão (CASATE, 2010; MERPHY apud CECCIM, 2008).

O ensino de enfermagem deveria ser focado na formação de um

profissional crítico e reflexivo, pronto a interagir com o novo movimento social no qual a vida das pessoas, a qualidade de vida dessas pessoas, fosse considerada como o foco de atenção.

Na década de 1980, foram realizados seminários para estudar e propor um novo currículo mínimo para o curso de enfermagem, e a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) encaminhou este processo do qual participaram professores, alunos, enfermeiros dos serviços de saúde e das entidades de classe. A proposta definia o perfil do enfermeiro como um profissional que deveria ter uma formação generalista, com competência em quatro áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa (ABEn, 1994; MOURA et al, 2006).

Assim, o enfermeiro deveria ter formação para cuidar do ser humano em todo o seu ciclo evolutivo, com vistas à promoção, proteção e recuperação da saúde. Esta proposta tinha como marco referencial a visão crítica das condições de vida e do perfil epidemiológico da população e estava embasada na educação transformadora, ou seja, a educação deveria levar o enfermeiro à reflexão sobre a prática profissional e ao compromisso com a sociedade. Essas mudanças tiveram grande contribuição oriundas dos eventos científicos como os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEns), criados a partir de 1994 (ABEn, 1994; MOURA et al., 2006).

O Parecer nº 314/94 substituiu a legislação em vigor desde 1972 para adequar o processo de formação do enfermeiro, estabelecendo reformulações nos quesitos inerentes ao aumento da duração mínima do curso de 4 anos e máximo de 6 anos e inclusão de metodologia científica, manutenção dos conteúdos das ciências biológicas e humanas, inclusão de conteúdos básicos. Com relação ao conteúdo mínimo, deveria abranger quatro áreas temáticas: Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Administração de Enfermagem; levando o enfermeiro a refletir sobre o compromisso com a sociedade (BRASIL, 1974).

Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394) que em seu artigo 53 e no disposto pela Lei 9131 determina como atribuição da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a deliberação relativa às Diretrizes Curriculares para curso de graduação, propostas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura. Essa lei trouxe de forma emergente as mudanças e inovações

na educação brasileira, assegurando às instituições de ensino superior pública e privada autonomia didático-científica, assim como autonomia para fixar os currículos dos seus cursos e programas de graduação. As universidades no momento atual não têm mais o currículo mínimo como único determinante, mas a base das diretrizes para o ensino de enfermagem na graduação. (BRASIL, 1996; 2001).

Em julho de 1999, a proposta sobre as Diretrizes do Ensino de Enfermagem, pautada tanto nos documentos encaminhados pelas IES e pela ABEn, em conformidade com o "Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares" formulado pelo Departamento de Políticas de Ensino Superior — SESu/ MEC, postulou:

"a constituição da estrutura do curso deverá garantir os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade (incluindo as disciplinas obrigatórias e optativas) e pluralidade no currículo assim como a possibilidade de opção do corpo discente. Deve haver no currículo a possibilidade de opção por conteúdos que gerem competências específicas (habilitações) nas seguintes grandes áreas de formação: bacharel, formação aplicada profissional, formação de docentes e formação de pesquisadores perfazendo um mínimo de 500 horas por habilitação".

As Instituições de Ensino Superior deveriam compor um curso respeitando o mínimo de 4.000 horas-aula e oito semestres letivos. O estágio curricular seria no mínimo de 500 horas, sob coordenação docente e o estágio curricular não deveria substituir o ensino clínico 2, previsto como atividade complementar. A proposta privilegiava a formação do enfermeiro *"crítico e reflexivo com competência técnico-científico-ético-político"* (BRASIL, 1999).

Ainda em 1999, no Fórum Nacional de Cursos, Escolas e Faculdades de Enfermagem realizado em Florianópolis, durante o 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem e 10º Congreso Panamericano de Enfermería, discutiu-se amplamente a Proposta de Enquadramento das Diretrizes Curriculares. Considerou-se que a mesma *"põe em risco os eixos norteadores da proposta político-pedagógica construída coletivamente durante as décadas de 80 e 90"*, estabelece uma concepção fragmentada do processo ensino-aprendizagem, impossibilita às Instituições de Ensino Superior (IES) a implantação de seu próprio projeto pedagógico, não propicia a formação integral do profissional (ABEn, 1999; MOURA et al., 2006).

A síntese das discussões plenárias indicou que a flexibilização curricular deve compreender uma estrutura dinâmica passível de adaptações e de

atualizações que garantam o redimensionamento dos perfis de formação, que a formação do bacharel em enfermagem deve ser garantida e obrigatória, que a duração mínima do curso deve ser de 3.500 horas-aula e oito semestres letivos, incluindo o estágio supervisionado e a realização de monografia para sua conclusão (ABEn, 1999).

Em abril de 2000, em continuidade às discussões, realizou-se em Fortaleza o 4º SENADEn, com o tema "Enfermagem: tendências e perspectivas político-pedagógicas", cujas recomendações finais foram assim sintetizadas: as competências e habilidades do bacharel em enfermagem devem assegurar a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sem a retomada das habilitações; não devem ser oferecidos cursos sequenciais de formação específica e/ou complementação; o estágio curricular supervisionado deve corresponder a atividades que dão conclusão ao curso de graduação e deve efetivar a articulação ensino-serviço e a avaliação institucional deve ser respaldada pelo projeto político-pedagógico dos cursos e norteadas por critérios construídos coletivamente (MOURA et al, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação trouxe novas responsabilidades para IES, docentes, discentes e sociedade e permite a formação do perfil de profissional a partir da missão de cada escola/curso, preparando o profissional para o mercado de trabalho, a partir da determinação dos seus currículos. Dentro da perspectiva de assegurar a expansão, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e fechadas das grades curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações e garantir uma sólida formação básica; preparando o enfermeiro para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de saúde no Brasil (BRASIL, 2001; FRANQUEIRO, 2002; ITO et al, 2006).

As transformações nas estratégias pedagógicas estão respaldadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 3, de 7 de novembro de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem. Essa Resolução aponta o formato da estrutura dos cursos de Graduação em Enfermagem, onde se tem por objetivo possibilitar aos graduandos aprender a aprender, que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a

capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2001; DELOR´S, 2001; RODRIGUES; SOBRINHO, 2007; SANTANA et al, 2005).

Nessa Resolução fica determinado em seu artigo 3º do curso de graduação em enfermagem que o perfil do formando egresso/profissional seja: enfermeiro generalista, humanista, crítico e reflexivo. Profissional qualificado para o exercício de enfermagem com base no rigor científico e intelectual e pautado nos princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde doenças mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. Acrescenta, ainda, em seu Artigo 4º, que a formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional de conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: Atenção à saúde; Tomada de decisões; Comunicação; Liderança; Administração e Gerenciamento; Educação permanente (BRASIL, 2001).

Nesse contexto o CNE/CES define princípios que devem ser observados na formação dos enfermeiros, profissionais responsáveis pela formação, supervisão das duas outras categorias que compõem a profissão de enfermagem, que são os técnicos e auxiliares de enfermagem que possuem diferentes níveis de conhecimentos e habilidades. Entretanto, estas categorias profissionais têm o mesmo objeto de trabalho: o cuidado ao ser humano. Portanto, a preocupação com a formação destes profissionais deve ser constante.

O grau de enfermeiro bacharelado configurou habilitação suficiente para que a formação do nível técnico em enfermagem, desde a criação dos cursos em 1941 até a década de 1960, fosse feita, sem formação pedagógica específica.

A Licenciatura foi consolidada a partir de parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 837/68, que depois deu origem à Portaria do Ministério de Educação e Cultura nº 163/72 que dispõe sobre o Currículo Mínimo de Enfermagem e, pela primeira vez, é referida a Licenciatura substituindo uma habilitação. O Curso de Licenciatura desenvolve-se paralelo ao Curso de Graduação e, no fim da década de 1960, passa a ser exigência para todos os docentes dos cursos Técnicos de

Enfermagem. (SECAF, 1987)

A Licenciatura em Enfermagem veio para ampliar a compreensão de que os processos pedagógicos, desenvolvidos em sala de aula, visam à construção do saber, do conhecimento, de formas de interação com a prática. Podem e devem propiciar condições para estimular a reflexão, a capacidade de observação, a análise crítica, as resoluções de problemas; possibilitando a autonomia de ideias e a formulação de pressupostos. Ampliando os horizontes, tornando o educando um agente ativo com possibilidades de contribuir para a transformação da sociedade na qual irá interagir e, principalmente, para a formação da equipe técnica (BAGNATO; COCCO, 2002).

O enfermeiro que almeja a docência no ensino superior precisa investir em sua formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BAGNATO; RODRIGUES, 2007).

Há que se fazer uma reflexão sobre o paradoxo entre o perfil do enfermeiro formado a partir de paradigmas educacionais rígidos e a necessidade da sociedade em receber um enfermeiro qualificado para o exercício da enfermagem com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Apto a atuar sob uma perspectiva crítica em relação aos pilares teóricos de sustentação do Sistema Único de Saúde (SUS) e atuar sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania (ANTUNES, 1999; BAGNATO; RODRIGUES, 2007; EGRY, 1999; SILVA; EGRY, 2003).

Para Backes et al. (2006), evidenciar a competência de problematizar a realidade do serviço da saúde em que atua em relação ao SUS, justifica-se por considerar que a prática da enfermagem brasileira não pode ser compreendida separadamente do contexto social e político do país, em especial no que diz respeito à saúde. Para tanto, faz-se necessário elucidar que a situação da enfermagem requer um entendimento de que ela está inserida em uma sociedade, na qual seus cidadãos têm enfrentado diferentes e grandes desafios para conquistar e/ou manter a sua cidadania, entendida como promoção de ações que garantam igualdade de oportunidades, assegurando a todos, educação, saúde, trabalho, nutrição, entre outros.

As políticas de saúde apresentam-se como uma maneira de a sociedade se organizar para tratar a questão da saúde de seus membros. Estruturam-se como

um ato de comunicação, uma vez que independente do local onde o enfermeiro trabalha e, por mais que lhe pareça estar longe das questões e das decisões políticas, elas fazem parte e interferem na prática da enfermagem.

Diante da contextualização apresentada, faz-se necessária uma reflexão específica sobre a docência no Ensino Superior em Enfermagem, buscando compreender quem é esse professor/docente, que saberes deve apreender para ser capaz de tornar-se um facilitador no processo de construção do conhecimento, ensino-aprendizagem, possibilitando um vínculo alicerçado nos princípios ético e filosófico.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

Desde o início da enfermagem moderna no Brasil, houve por parte dos enfermeiros/docentes o desafio de ampliar o número de escolas inicialmente públicas e posteriormente privadas, desenvolvendo as atividades didático-pedagógicas e de supervisão de alunos nas práticas clínicas e nos estágios curriculares; partindo do pressuposto de que essa trajetória devesse ser galgada na integração teórica e prática, onde o conhecimento científico fosse permeado pela realidade das práticas clínicas e estágios curriculares de forma a solidificarem a formação do profissional enfermeiro.

No Brasil não há um curso regulamentado para a formação de professor de nível superior. Existe a regulamentação de que, no mínimo 30% dos docentes de uma instituição de nível superior sejam titulados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* através da LDBEN nº 9.394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conjuntamente com o Decreto 2.207/97 que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, a saber:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art.66)

No que se refere à titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de

doutores, pelo menos; tendo essa porcentagem que aumentar para 25% no quinto ano e cujo contingente de doutores seja no entorno de 10%, sendo que essa porcentagem vá aumentando gradativamente até atingir o mínimo de 30% (LDBEN, 1996).

Para Masetto (2001), a exigência para o candidato a professor do ensino superior resumia-se, praticamente, ao bacharelado e ao exercício competente de sua profissão. A esse profissional caberia ministrar aulas expositivas e mostrar na prática como se faz. Essa situação fundamentava-se em uma crença inquestionável *“quem sabe fazer, automaticamente, sabe ensinar.”*

Segundo Pimenta, Anastasiou (2010) e Giusti, Monteiro de Aguiar (2008), é premente a reflexão sobre a problemática da identidade do professor do ensino superior, “tanto no que se refere à identidade do ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional particularmente sobre a capacitação pedagógica,” uma vez que a docência é exercida por um profissional que não tem a concepção do que seja professor pela falta de formação pedagógica.

Se esse professor graduou-se em alguma licenciatura, teve a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino-aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos. No entanto, quando o mesmo for oriundo do bacharelado, ocorrerão deficiências na compreensão das funções e objetivos da educação superior e necessidade de formação específica para a atuação na docência (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Na maioria das instituições de ensino superior, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na carreira docente. Isso ocorre porque geralmente esses docentes são inseridos em departamentos que atuam em cursos previamente aprovados, as disciplinas que ministrarão já estão estabelecidas. Recebem ementas prontas, o planejamento é feito individualmente, muitas vezes sem orientação sobre processos de planejamento metodológico ou processos avaliativos, nem mesmo têm conhecimento da missão institucional e do projeto político-pedagógico. (GIL, 2009; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Para Tardif (2002), os professores compõem um grupo social com

relações estratégicas inerentes à posição que ocupam e às responsabilidades profissionais que exercem, o que gera relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam. Para ele a modernidade ocidental traz consigo um extraordinário quantitativo e qualitativo dos saberes, que se soma também ao desenvolvimento dos recursos educativos e à formação de corpos docentes capazes de assumir dentro dos sistemas de educação os processos de ensino-aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna:

Entretanto, na medida em que ocorre a produção de novos conhecimentos tende a se impor um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano (TARDIF, 2002, p34).

Ainda para o autor, a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos e são de suma relevância para a formação profissional.

O PAPEL DA DIDÁTICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Mesmo que entre os próprios professores universitários exista uma necessidade de formação para a docência neste nível de ensino, há certo descrédito quanto ao valor da formação pedagógica na própria comunidade acadêmica. No entanto os processos de avaliação das instituições de ensino superior pelos órgãos governamentais competentes começam a mostrar que a competência necessária à atividade docente não requer do professor somente o conhecimento aprofundado de uma determinada disciplina e sua capacidade de realizar pesquisas científicas, mas também, o conhecimento da competência didático-pedagógica necessária ao processo ensino-aprendizagem.

O termo didática deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte de ensinar. Seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1592-170), *Didactica Magna, ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, publicada em 1657. Nos dias atuais, deparamo-nos com muitas definições de didática, mas quase todas a apresentam como ciência, técnica ou arte

de ensinar (GIL, 2009; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010). Segundo o HOUAISS, (2001), Didática é parte da Pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente.

A Pedagogia para Gil (2009) é reconhecida tradicionalmente como a arte e a ciência da educação, enquanto a Didática é definida como a Ciência e a Arte do Ensino. Para Masetto (1997), Didática é “o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados” e surge, segundo Libâneo, (1994, p 28) como a teoria pedagógica que orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas de formação cultural e científica, tendo em vista as situações sociais concretas. É a atividade prática do professor que realiza a ação educativa, “de modo que as situações didáticas concretas requerem o ‘como’ da intervenção pedagógica” e acrescenta:

O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica nexos, relações e ligações entre ensino e aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos.

Gil (2009) considera ainda que no ensino superior é onde se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais frequentes, e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro. O professor constitui a principal fonte sistemática de informações, cuja memorização é uma habilidade a ser adquirida pelo discente e a prática de avaliação mais constante é a aplicação de provas e atribuição de notas.

Pensar na formação de enfermeiros para a atuação em saúde exige a busca de novos modelos pedagógicos que sejam potencializadores de mudanças, deixando de lado a pedagogia conservadora que enfatiza a técnica e a passividade por uma pedagogia crítica, voltada para a transformação do ser humano em um cidadão reflexivo, convicto de suas opiniões e direitos (TEIXEIRA et al. 2006).

Segundo Pimenta (1999), vários caminhos foram trilhados nas últimas décadas em vista da importância do desenvolvimento profissional do docente ser uma necessidade emergente e urgente. Uma das possibilidades tem sido a inclusão de algumas disciplinas de curta duração em cursos de pós-graduação por profissionais que dominam os saberes necessários à docência. Logo fica acessível aos docentes universitários que estejam cursando nesses programas, no entanto

essa não é a realidade de todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Uma possibilidade de “reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo de avaliação, o curso e a realidade social onde atuam.”

O destaque da didática ocorre assim, enquanto possibilidade para o professor/educador exercer uma educação reflexiva, com foco no espaço do saber-fazer, que é constantemente modificado pelas relações entre os sujeitos, fruto das diferentes relações entre os diferentes atores e do contexto sócio-histórico-cultural, onde um sujeito interage com o ambiente e ao mesmo tempo é afetado por ele, tornando-se um sujeito que ao ensinar aprende e ao aprender ensina também, à medida que essa interação proporcione uma internalização e a partir dela possa emergir uma ressignificação (FREIRE, 1996; VIGOTSKI, 1994).

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e do saber profissional. Assim, o profissional reflexivo está no cerne do exercício de sua profissão e ao mesmo tempo faz a ciência caminhar em busca de novos paradigmas (CONSOLARO, 2000; PERRENOUD, 2002).

“A educação deve ser um processo de construção que não negue os conhecimentos específicos, mas aborde as especificidades dos eventos, processos, fenômenos na natureza e na história, como uma síntese de múltiplas determinações” (MORIN, 2000).

Surge, então, o questionamento sobre as semelhanças e diferenças na formação do profissional enfermeiro e do profissional docente em enfermagem. Onde termina um e começa o outro, quais são as necessidades e possibilidades do enfermeiro em ambos os papéis.

PÓS-GRADUAÇÃO ENQUANTO ESPAÇO PARA A DOCÊNCIA: BREVE GÊNESE

Dentro do contexto da docência no ensino superior, o professor não passa por um processo de formação, mas sim por uma preparação para o magistério superior, realizada prioritariamente em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento

de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles da disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Os cursos de pós-graduação, os quais são responsáveis pela preparação de professores para a docência no ensino superior geralmente, exigem aos pós-graduandos formação específica para a docência. Priorizam a pesquisa e a elaboração de dissertações e teses como requisitos para conclusão. Estes são resultado de projetos individuais, como consequência reproduzem a ideia de que ensino e pesquisa podem ser atividades realizadas de modo dissociado (cf. PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Dessa forma, esses programas, ratificam a ideia de que para ser professor, particularmente no ensino superior, basta conhecer determinado conteúdo ou ainda basta ser um bom pesquisador (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Diante do exposto, ressalta-se que o docente universitário que busca na pós-graduação, mestrado e doutorado, formação para a docência, terá de fazê-lo de forma criteriosa, uma vez que nem todos os programas oferecem disciplinas direcionadas para a capacitação docente e quando o fazem, as vagas oferecidas nem sempre conseguem atender à demanda dos pós-graduandos.

A partir desse contexto apresentado, da realidade como enfermeira e docente em ensino superior de enfermagem, surgem inúmeros questionamentos acerca da formação dos docentes que atuam na formação de enfermeiros: a formação pedagógica desses professores tem sido suficiente para formar enfermeiros reflexivos, comprometidos com as políticas do Sistema Único de Saúde (SUS), para a formação de cidadãos, pessoas humanistas, capazes de promover o cuidado integral e a promoção da saúde condizentes com as necessidades atuais nos níveis de assistência primário, secundário e, quando necessário, no nível terciário para milhões de brasileiros que sofrem porque estão doentes, sofrem porque vivem em situação de pobreza, miséria afetiva, social e econômica ?

Questiona-se, ainda, como o professor se mantém atualizado para desenvolver a docência? Que estratégias e recursos de ensino mais utilizam nas

suas aulas que proporcionam avaliar o desenvolvimento dos alunos? Qual o entendimento que tem sobre atividade educativa? Que ação docente julga relevante e positiva para o desenvolvimento de suas competências como enfermeiro/professor? Quais são suas expectativas enquanto docente do ensino superior em enfermagem?

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

- Identificar a percepção dos professores que atuam no Ensino Superior de Enfermagem em uma Universidade privada, no interior do estado de São Paulo, sobre a formação pedagógica.

2.2 Específicos

- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos professores que atuam no Ensino Superior em Enfermagem;
- Identificar a formação profissional, formação pedagógica e o grau de atualização;

3. MATERIAL E MÉTODO

3.1 Tipo de estudo

O presente estudo foi realizado utilizando uma metodologia qualitativa por se tratar de uma pesquisa no campo do social que, para Minayo (2004), é dividida em cinco pontos. No primeiro ponto, identifica que o objeto é histórico, as sociedades humanas ou as relações sociais que as constituem modificam-se no tempo e no espaço, o que leva a certa transitoriedade das concepções construídas, porque são provisórias e passíveis de transformação. O segundo pressuposto é que o objeto de estudo possui uma “consciência histórica”, não como uma “consciência real”, mas como uma “consciência possível”. O processo de conhecimento, assim como, o objeto de estudo tem origem e se desenvolve na construção histórica do real e no desenvolvimento social, portanto, dessa forma “tanto os indivíduos como os grupos, e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico.” O terceiro ponto assinalado que caracteriza esse processo do conhecimento é a identidade entre sujeito e objeto: ambos são humanos, e, como tal, tanto o pesquisado quanto o pesquisador, mesmo separados por limites socioculturais, têm um substrato que os fundamenta e gera um movimento empático de identificação entre ambos.

A quarta característica é que o processo de construção do conhecimento traz, implicitamente, elementos ideológicos, substratos que os fundamentam e geram um movimento empático de identificação entre ambos. Tanto as construções sociais dos vários atores não são destituídas de crenças estabelecidas por uma determinada ordem interessada na perpetuação de certo estado de coisas, quanto nenhum processo de conhecimento ou estudo é isento de uma parcialidade explicativa sobre um recorte do real.

E, por fim, o objeto de estudo é, essencialmente, qualitativo, pois adentra uma área histórica, cultural, política e ideológica, que não pode ser apreendida por meios quantificáveis ou estatísticos.

No intento de promover a compreensão da percepção, dos sentimentos, das atitudes e motivações, permitindo ao investigador verificar como as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou um evento, como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a esse problema, a técnica de grupo focal foi selecionada para a coleta, pois apresenta caráter exploratório, voltado à compreensão de dimensões subjetivas do coletivo, acerca do

tema de estudo (EDMUNDS, 1999; TRAD, 2009).

A técnica do grupo focal pode servir como forma de aproximação, integração e envolvimento do pesquisador com os participantes da pesquisa, tendo como princípio a participação integral das pessoas no processo educativo, possibilitando a construção coletiva de ideias, conceitos, opiniões e propostas para mudanças de atitudes, visando ao crescimento individual e grupal (IERVOLINO, 2001; TRAD 2009).

Entende-se que a aplicação da técnica do grupo focal, numa pesquisa, visa a desenvolver um processo no qual os procedimentos almejam a compreensão das experiências do grupo participante, do seu próprio ponto de vista. Uma ferramenta criadora de condições para reunir sujeitos de um estudo, a partir de uma questão norteadora, aprofundar a discussão, permitindo a cada participante, de forma espontânea, expressar posicionamento quanto ao tema proposto, de forma que possa falar de si, ouvir e posicionar-se acerca da afetação da ideia do outro sobre si mesmo ou então sobre uma nova formulação (GATTI, 2005; TRENTINI; GONÇALVES, 2000).

Para Gatti (2005), “a ênfase recai sobre a interação do grupo e não em perguntas e respostas entre o moderador e membros do grupo.”

A pesquisadora deste estudo foi a moderadora que contou com o apoio de duas observadoras, ambas sendo orientadas previamente sobre as suas funções enquanto observadoras quanto à necessidade de observação, quanto à postura física, participação e coerência entre a fala e o corpo dos sujeitos durante as discussões. Buscou-se alcançar a subjetividade dos participantes, bem como a manifestação de suas vivências e experiências quanto à temática proposta, por meio de relato verbal, gravação e filmagem, observação e discussão no grupo. Após o encontro do grupo focal, que durou aproximadamente 70 minutos, os sujeitos responderam a um questionário semiestruturado para auxiliar na obtenção de dados com relação ao perfil sociodemográfico, formação profissional, formação pedagógica e grau de atualização.

3.2 Local do estudo

O presente estudo foi realizado em uma Universidade privada no interior do estado de São Paulo, denominada como associação civil sem fins lucrativos e

com fins educacionais, cuja missão institucional é “promover o ensino, a pesquisa e a extensão, aplicando-os a serviço do progresso da comunidade que vive em sua área de abrangência e influência, contribuindo para o fortalecimento da solidariedade entre os homens e para o esforço de desenvolvimento do Brasil.”

Estatutariamente a universidade é administrada pelos órgãos de Deliberação Superior composta pelo Conselho Universitário (CONSUNI), e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE); Órgãos de Administração Superior: Reitorias e Vice-Reitorias; Órgãos de Administração Acadêmica caracterizados pelas Coordenações de Cursos, Conselhos de Coordenação e Colegiados de Curso (coordenador de curso, corpo docente). Órgãos suplementares: Biblioteca Central e Bibliotecas Setoriais, a Secretaria, o Centro de Processamento de Dados (CPD), as Clínicas, os Teatros (Centros Culturais), o Centro de Estudos Avançados e outros órgãos que desenvolvem atividades auxiliares e complementares às de iniciativa de administração dos cursos, estendendo os resultados da sua ação para toda a Universidade.

Em seu Estatuto, o Conselho Universitário é definido como o órgão máximo da Universidade, responsável por definir as políticas universitárias e as diretrizes de administração geral e acadêmica e decidir em matéria administrativa na forma do Estatuto e do seu Regimento Geral. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é o órgão superior normativo da Universidade em matéria de ensino, pesquisa e extensão.

Os Órgãos da Administração superior da Universidade funcionam em estreita integração e com assegurada independência, garantindo o crescimento da instituição e o êxito na busca de seus objetivos. Os Órgãos Colegiados Superiores da Universidade, em consonância com a Entidade Mantenedora, determinaram a estruturação com base no princípio de agrupamento de cursos em áreas de conhecimento afins, conforme dispõe seu Regimento Geral, no artigo transcrito a seguir.

“Art. 33. (...) § 1º Os cursos serão agrupados em áreas afins”.

Tais áreas são: Área de Ciências Biológicas; Área de Ciências Exatas; Área de Ciências Humanas; Área de Ciências Sociais e Comunicação e Área de Cursos Superiores de Tecnologia e de Formação Específica.

O Instituto de Ciências da Saúde (ICS) desta universidade é responsável pela oferta dos cursos nas Áreas de Ciências da Saúde como Biologia, Nutrição,

Farmácia, Fisioterapia, Educação Física, Psicologia, Nutrição e dentre estes o curso de Enfermagem que é oferecido em 21 campi distribuídos pelo Estado de São Paulo, 01 campus em Brasília e 01 em Manaus.

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional – (PPI), o Curso de Enfermagem como foi concebido leva em conta a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva do profissional, de acordo com a orientação das Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem, procurando assegurar a: articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, garantindo um ensino crítico, reflexivo, que leve a construção do perfil almejado; inserção do aluno precocemente em atividades práticas, de forma integrada e interdisciplinar, relevantes à sua futura vida profissional; utilização de diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional. Assegurar ainda a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social, a necessidade de educar para a cidadania e a valorização das dimensões éticas e humanísticas.

O curso de enfermagem no campus de Ribeirão Preto é oferecido nos períodos diurno e noturno, sendo que os docentes assumem turmas no período diurno e noturno e estão formando atualmente a décima sexta turma de bacharelado em enfermagem.

O recrutamento e seleção dos professores são realizados por meio de análise de currículo e entrevista com o coordenador auxiliar responsável pelo curso, de forma que cada coordenador auxiliar realiza o procedimento de seleção e encaminhamento para contratação.

O referido campus conta hoje com um corpo docente de 26 professores, sendo 16 enfermeiros que atuam na docência ensino teórico e prático e mais 10 professores que atuam no ensino das disciplinas na área básica e que são biólogos, dentistas, fisioterapeutas, estatístico, nutricionista, fisiologista, dentre outros.

A escolha por esse *campus* particularmente se deu pelo fato de a pesquisadora atuar como docente do curso de enfermagem, ou seja, desenvolvimento do trabalho na vertente do ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Inicialmente seriam sujeitos deste estudo os 26 professores que compõem a estrutura curricular do curso de enfermagem, sendo eles enfermeiros ou professores com outras formações profissionais como nutricionista, biólogo, odontólogo, fisioterapeuta, fisiologista, filósofo, licenciado em letras, farmacêutico, psicólogo, estatístico e matemático. Do corpo docente, 01 professor, enfermeiro, não seria incluído na amostra por se tratar da coordenadora auxiliar do curso de enfermagem do campus Ribeirão Preto, para garantir o sigilo e a privacidade dos demais sujeitos; previamente ela foi comunicada dos motivos da não participação e concordou.

Para tanto, foi elaborada uma carta-convite e encaminhada por e-mail a todos os professores explicando a motivação para o estudo e cópia do TCLE como o objetivo de explicar qual seria a forma de participação, assegurando a garantia do sigilo, ainda nesse e-mail foi solicitada uma resposta para o aceite ou recusa na participação. No decorrer da semana, foram procurados pessoalmente todos os professores, pois apenas 8 deram retorno por mensagem eletrônica. Dos 25 restantes, somente 17 manifestaram disponibilidade para participar do estudo. Dentre os que recusaram, houve alegação de questões pessoais como atividades em outros serviços, inclusive em outras localidades e, portanto, impossibilidade de participar do grupo focal, mesmo quando oferecidas várias opções de dias e horários para os encontros. Assim, a amostra foi composta por 17 sujeitos.

3.4 Coleta de dados

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, cujos dados foram obtidos após leitura, anuência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Os docentes do curso de enfermagem foram divididos em três grupos para realização do grupo focal de acordo com a disponibilidade pessoal para participação no estudo. Cada grupo participou de um encontro e em seguida respondeu a um questionário semiestruturado (APÊNDICE B) para

caracterização do perfil sociodemográfico, da formação profissional, da formação pedagógica e o grau de atualização. O grupo focal foi conduzido pela própria pesquisadora, ressaltando que os encontros foram filmados e gravados com autorização dos sujeitos, posteriormente transcritos e analisados, cujos dados constituíram-se em material de análise deste estudo. O grupo contou com duas observadoras, as quais foram orientadas previamente quanto ao objetivo do estudo e a sua respectiva função. No início de cada encontro, os participantes foram apresentados e concordaram com a participação das observadoras.

Os encontros foram agendados previamente, de acordo com a disponibilidade de, no mínimo, seis candidatos, conforme orientação para a realização de um grupo focal. Para a realização dos encontros, foi solicitada à chefia do campus de Ribeirão Preto autorização, os quais foram realizados em uma sala de aula da instituição do próprio local de trabalho. No primeiro grupo, participaram cinco sujeitos, no segundo e terceiro encontro participaram respectivamente seis sujeitos. Cada encontro teve duração média de 65 minutos e foram realizados com intervalo de duas semanas entre cada um deles, em decorrência da falta de disponibilidade de horários dos professores. Anteriormente à realização do grupo focal e após tomarem conhecimento dos objetivos do estudo, cada sujeito assinou o TCLE indicando seu interesse em participar da pesquisa, posteriormente preencheram o questionário relativo ao seu perfil sociodemográfico, formação profissional e pedagógica e o grau de atualização. Para promover o debate entre os participantes do grupo focal, foram utilizadas as questões norteadoras: qual o significado de ser professor no ensino superior em enfermagem? Que elementos julga potencializador e/ou dificultador da sua atuação docente? O que considera essencial para uma ação docente mais efetiva? (APÊNDICE C).

3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo, o projeto foi encaminhado ao Coordenador- Geral do curso de Enfermagem e à Pró-Reitoria Local da Universidade para que tivessem conhecimento da proposta e manifestassem sobre a sua realização. Posteriormente foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa

da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP) para apreciação, atendendo a solicitações das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos, contidas na Resolução 196/96/CNS/MS (BRASIL, 1996).

Anteriormente à coleta de dados, todos os sujeitos foram informados quanto aos objetivos do estudo, tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) cuja assinatura ocorreu após concordância em participar da pesquisa.

3.6 Análise dos dados

Para Minayo (2004), essa etapa do trabalho científico tem a finalidade de “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-os ao contexto cultural do qual faz parte.”

Diante desse entendimento, foram buscadas novas ferramentas que auxiliassem na organização dos dados, após sucessivas aproximações às mais variadas técnicas de análise de dados, a análise temática foi selecionada; classificada por Minayo (2004) como uma modalidade de conteúdo que busca “significados manifestos e latentes no material qualitativo” coletado no discurso dos sujeitos participantes do grupo focal.

O primeiro momento formal e sistemático do processo de análise desta investigação foi a organização do material obtido no grupo focal através das filmagens e gravações, cujos dados foram transcritos pela própria pesquisadora e mantidos na íntegra.

Em seguida procedeu-se à análise de conteúdo, modalidade temática, que segundo Minayo (2004) “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objeto analítico visado.” Como o olhar para o objeto de estudo é propositadamente qualitativo, não foi focada a frequência com que os temas emergiram. Foram explorados os aspectos qualitativos que determinados temas expressavam, os

valores de referência e os modelos de comportamento presentes nos discursos.

Segundo Bardin (2010), a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Tal noção comporta um feixe de relações que pode ser graficamente representado como uma palavra, uma frase ou uma sequência resumida. “O tema é a unidade de significado que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.”

Prosseguiu-se na busca de estratégias que permitissem organizar o material empírico coletado e, assim, foram focados nas três etapas da análise temática: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação destes. A pré-análise consistiu de sucessivas leituras do material empírico, cujo conteúdo aproximou-se com os objetivos iniciais do estudo. Diante do entendimento assim adquirido, gradualmente reformulando cada possibilidade que se apresentava, os passos foram direcionando para uma significativa interpretação, cumprindo dessa forma a etapa de leitura flutuante do material que emergiu do grupo focal (MINAYO, 2004).

Dessa forma foi constituído o *corpus* do material a ser analisado, constituído dos textos resultantes do grupo focal, cuja leitura criteriosa permitiu eleger alguns segmentos que expressavam afirmações sobre o assunto pesquisado, os quais recortados constituíram as categorias temáticas das falas e que convergiam com os objetivos propostos neste estudo. As categorias, a saber: ‘Inserção na docência no Ensino Superior após experiência profissional na assistência, na gestão e no ensino técnico’; ‘Formação pedagógica no curso de graduação’; ‘Ser professor/docente no Ensino Superior em Enfermagem’; ‘Ensino Superior em Enfermagem’; ‘Professor de instituição privada’; ‘Aluno de instituição privada’; ‘A formação pedagógica para a docência’; ‘A pós-graduação e a docência.’

Os temas que emergiram do grupo focal foram muitos. Nas discussões houve tanto aproximações como divergências, trazendo à tona os conflitos, as dificuldades encontradas no exercício profissional da docência e a necessidade de formação pedagógica e o que permeia todo esse processo através dos significados pessoais e coletivos.

Procedeu-se à discussão dos dados iniciando pela caracterização dos sujeitos quanto à idade, ao sexo, ao estado civil, à formação acadêmica, à formação profissional, à formação pedagógica e ao grau de atualização profissional. Em

seguida passou-se à discussão dos conteúdos previamente organizados e distribuídos em categorias temáticas, em busca de uma percepção adequada para os significados dados pelos sujeitos.

Para manter o sigilo e preservar o anonimato dos sujeitos do estudo, os registros das falas foram identificados pela letra “D” de docente sendo enumerados de 1-17, de acordo com a participação do docente nos três encontros do grupo focal.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil sociodemográfico dos professores do curso de graduação em enfermagem

Após leitura dos questionários semiestruturados, os dados foram extraídos e agrupados de acordo com as respostas e apresentados em 3 tabelas de forma que o leitor possa se interar dos mesmos e compreender o perfil sociodemográfico dos docentes deste estudo.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos pesquisados quanto: ao sexo, à idade, ao estado civil, ao ano de conclusão da graduação, instituição formadora, formação profissional e ao tempo de docência. Ribeirão Preto, 2011.

CARACTERÍSTICAS	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA	
	NÚMERO	%
SEXO		
Feminino	14	82,3
Masculino	03	17,7
Total	17	100
IDADE (ANOS)		
21 a 30	01	5,9
41 a 50	05	29,4
Acima de 51	04	23,5
Total	17	100
ESTADO CIVIL		
Solteiro	06	35,3
Casado	08	47,1
Divorciado	03	17,6
Total	17	100
GRADUAÇÃO		
1 a 10 anos	05	29,4
11 a 20 anos	07	41,2
21 a 30 anos	04	23,5
Acima de 31 anos	01	7,7
Total	17	100
INSTITUIÇÃO FORMADORA		
Pública	13	76,5
Privada	06	23,5
Total	19	100
FORMAÇÃO ACADÊMICA		
Enfermagem	09	42,3
Farmácia	02	7,7
Licenciatura/Letras	02	26,9
Odontologia	01	7,7
Fisioterapia	01	7,7
Nutrição	01	7,7
Matemática	01	7,7
Psicologia	01	7,7
Pedagogia	01	7,7
Total:	19*	

continuação...

NÍVEL DE FORMAÇÃO

<i>Lato sensu-especialização</i>	17	100
<i>Stricto sensu</i>	13	76,5
Mestrado	06	46,1
Mestrado e Doutorado	07	53,9
Total		

DOCÊNCIA (ANOS)

1-5	06	35,3
6-10	05	29,4
11-15	04	23,6
16-20	02	11,8

conclusão.

Dos 17 docentes do curso de graduação em enfermagem, os dados apontam para uma maioria de professores do sexo feminino, 14 (82,3%) sujeitos cujas idades variaram de 21 a 56 anos de idade; prevalecendo aqueles com idade entre 31-40 anos (41,2%), seguido por 05 (29,4%) com idade entre 41-50 anos, e 4 (23,5%) com idade entre 51 e 58 anos. Do total, 08 (47,1%) são casados, 06 (35,3%) solteiros e 03 divorciados (17,6%). O questionamento com relação ao ano de graduação demonstrou que a maioria 7 (41,2%) dos sujeitos concluiu a graduação num período entre 11 e 20 anos, seguido por 5 (29,4%) sujeitos que se formaram entre 1-10 anos e 04 (23,5%) formados entre 21-30 anos. Destes, 13 sujeitos concluíram seus cursos de graduação em instituições públicas e 6, em instituições particulares, ressaltando que dois docentes, *D7* e *D9*, realizaram duas graduações, sendo uma em instituição pública e outra em instituição privada, justificando o fato da somatória das graduações serem 19. Quando questionados sobre a graduação, ficou evidenciado que o corpo docente é composto em sua maioria por 09 (42,3%) enfermeiros, seguido por 02 (26,9%) farmacêuticos, 02(26,9%) licenciados em Letras; 01 dentista, 01 fisioterapeuta, 01 nutricionista, 01 matemático, 01 psicólogo e 01 pedagogo, o quê corresponde a 7,7% cada um, destacando que o *D 7* é graduado em Enfermagem e Pedagogia, *D9* é graduado em Matemática e Enfermagem, ou seja, ambos possuem duas graduações respectivamente.

Com relação ao grau de formação acadêmica, os 17 docentes realizaram pós-graduação *lato sensu* somando 18, pois *D 17* fez duas especializações. Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, nível Mestrado 13 D (76,47%) Mestrado e Doutorado 07 (41,17%) dos docentes. Ressalta-se que das 18 especializações, 14 foram realizadas em

escolas públicas, 03 em escolas privadas. Todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* foram realizados em escolas públicas, sendo 10 Mestrados e 5 Doutorados, na Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Para o questionamento experiência na docência, foi evidenciado que a maioria deles trabalha no ensino superior entre 1-5 anos com 06 D (35,3%); seguido de 5 D (29,41%) que está atuando entre 6-10 anos e 4D (23,52%) entre 11-15 anos e 02D(11,76%).

Com relação à docência e formação pedagógica, será utilizada a Tabela 2 para apresentar de forma mais clara os dados coletados.

Tabela 2 - Caracterização dos docentes, segundo suas indicações em relação à profissão que exercem- Ribeirão Preto, 2011.

PROFISSÃO	Número	%
PROFISSIONAL E PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	08	47,0
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	06	35,3
PROFISSIONAL	03	17,7
Total	17	100

Na segunda etapa do questionário, foi realizado questionamento quanto à profissão dos docentes, cuja Tabela 02 retrata, de três formas, as respostas apresentadas e que ao mesmo tempo levaram a uma reflexão sobre os significados que as pessoas dão e a origem dos mesmos. Dos 17 docentes, 08 (47%) se identificaram no questionário com a profissão oriunda da graduação e também como professor universitário; 06 (35,3%), como professores universitários e 03 (17,7%), como profissional, não colocando a docência como profissão.

Entre os múltiplos papéis desempenhados na sociedade, ganha destaque o papel profissional. A profissão é indicativa do que é feito no mundo/mercado do trabalho de forma específica como cidadão na construção social. A identidade está estreitamente ligada ao fazer. Geralmente ao serem indagadas sobre a identidade, as pessoas se apresentam pelo nome e muitas vezes pelo ofício, ou seja, “quem é você?” logo vem um: “sou enfermeiro”, “sou dentista,” sou farmacêutico,” “sou

professor.” (RIOS, 2008)

Dentro de um contexto cultural, a identificação de professor universitário pode ir ao encontro da fala de Anastasiou e Pimenta (2002, p35) “[...] o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários”... e não aos “professores de nível superior” que parece um papel de maior importância, uma vez que a docência vem marcada ao longo do tempo por ser uma profissão relevante para a sociedade, mas concomitante a isso é desvalorizada pelas condições inadequadas de trabalho, pela remuneração insuficiente e pela falta de investimento na formação pedagógica. Logo, a identificação como professor universitário pode ser a busca de ser professor em um lugar respeitado e valorizado (IMBERNÓN, 2010).

Outro destaque para esses dados é a identificação de três docentes que se apresentaram com a formação profissional, não incluindo a docência. Alguns questionamentos podem ser feitos, de forma a refletir sobre a identidade do profissional que de forma abrupta se torna professor, logo precisa gradualmente ir se apropriando da docência como novo espaço profissional. A formação pedagógica se torna espaço fundamental para a formação e apropriação da condição docente (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010). No entanto, encontram-se profissionais que não apreendem a docência como profissão e sim como um “bico,” para complementar os rendimentos, nesse caso a formação pedagógica não ocupa espaço relevante.

A Tabela 03 apresenta dados relativos à formação pedagógica e ao grau de atualização dos docentes, dados importantes para dar prosseguimento à discussão.

Tabela 3 – Caracterização dos docentes, segundo suas indicações quanto à formação pedagógica e atualização profissional- Ribeirão Preto, 2011.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA/DOCÊNCIA	Número	%
STRICTO SENSU	13	100
Mestrado	06	46,2
Mestrado e Doutorado	07	53,8
LATO SENSU		
Formação Pedagógica	03	17,6
Formação Profissional	03	17,6
Capacitação Pedagógica breve	01	5,9

Do total de participantes deste estudo 13(76,5%) docentes indicaram possuir formação pedagógica específica para a docência e/ou atualização profissional e 04 (23,5%), indicaram não possuírem tal formação. A tabela 3 mostra que 06 (46,2) docentes possuíam formação em nível de mestrado e 7(53,8) formação em nível de doutorado. Em relação ao questionamento relacionado à pós-graduação *Stricto Sensu* identificamos 13 docentes com Mestrado e 7 com Mestrado e Doutorado, poderia inferir-se que se tratava dos 07 docentes que fizeram o Mestrado e Doutorado e 6 que fizeram Mestrado. Cabe ressaltar que entre os dos 4 docentes que responderam não quando questionados se possuíam algum preparo pedagógico, 2 haviam feito Doutorado, 01 Mestrado e 01 especialização *lato sensu* (residência após a graduação). Diante dessas negativas oriundas de professores que realizaram pós-graduação voltada para a docência segundo legislação específica, fez-se premente ler e reler os questionários e as falas expressas no grupo focal em busca de compreensão para a resposta negativa. Foi encontrada uma fala em resposta ao questionário que forneceu pistas para que se buscasse respaldo para essa negativa na literatura, como indica fala de D 14, com formação em nível de doutorado que respondeu não possuir formação pedagógica justificando “*Apenas as disciplinas de Didática nos cursos de Mestrado e Doutorado*” e o sujeito D 12, formação em nível de doutorado justifica em sua fala que *as disciplinas ministradas durante o curso de Mestrado e Doutorado não foram consideradas suficientes para a formação pedagógica, pois se tratava de disciplinas com duração breve*; o sujeito D 8, com formação em nível de Mestrado, em sua fala expressa que *o Mestrado não prepara o profissional para a docência e sim para cumprir uma exigência do MEC e para aprender a fazer pesquisa*.

Em 1961 a Lei nº 4.024, em seu artigo 69, letras b e c refere-se a Cursos de Pós-Graduação. Segundo Gil (2009), a implantação da pós-graduação no Brasil deu-se em 1965 com o Parecer nº 977, do então Conselho Federal de Educação. Esse parecer definiu a pós-graduação em dois campos: o *lato sensu* e o *stricto sensu*. Gil (2009) esclarece que o *stricto sensu* caracteriza a pós-graduação constituída por cursos necessários à realização dos fins essenciais da universidade, como a criação de ciência e geração de tecnologia, níveis mestrado e doutorado. O *lato sensu* caracteriza os cursos destinados ao domínio científico e técnico de uma área limitada do saber ou de uma profissão (ROLINDO, 2008).

Ainda na tabela 3 apareceram dados de docentes informando que tinham

formação para a docência, mas, ao avaliar os cursos de pós-graduação citados, foi identificado que existe por parte de alguns destes docentes a percepção de que cursos *lato sensu*, de especialização na área específica, para as categorias profissionais às quais pertencem, constituem cursos de formação pedagógica. Esta situação será mais amplamente discutida na apresentação das categorias temáticas quando os sujeitos falam da formação profissional como requisito suficiente para a docência.

4.2. Caracterização da percepção dos sujeitos quanto à formação profissional, pedagógica e grau de atualização profissional

Os sujeitos deste estudo constituem-se de 17 docentes que participaram do grupo focal, técnica selecionada para a coleta dos dados. Foram divididos em três grupos focais em decorrência da dificuldade dos docentes conciliarem um momento específico para a discussão. O grupo focal 1 foi composto pelos sujeitos: 01, 02, 03, 04 e 05; o grupo focal 2 pelos sujeitos: 06, 07, 08, 09, 10 e 11 e o grupo focal 3 pelos sujeitos: 12, 13, 14, 15, 16 e 17.

A seguir serão apresentadas as oito categorias que emergiram nas discussões levadas a efeito no grupo focal. Serão apresentadas em quadros para favorecer a organização de fragmentos dos discursos e em seguida discutidas à luz de literatura pertinente. Ressalta-se que a ordem da apresentação das categorias está relacionada a uma linha de raciocínio para integrá-las ao tema proposto do estudo e não a uma ordem de prioridade ou importância.

Quadro 1 – Categoria ‘Inserção na docência no ensino superior após experiência na assistência, na gestão e no ensino técnico.’

Sujeito	Discursos
D1	<i>“Trabalho na enfermagem faz 33 anos [...] na época em que a gente se formava logo começava a trabalhar e dar aulas para o ensino técnico. Foi assim que eu fiz. Logo que me formei comecei a ser chefe de uma ala cirúrgica e em seguida fui convidada para dar aula no ensino técnico. Penso que a formação pedagógica do enfermeiro não faz tanta diferença assim.”</i>
D2	<i>“Assim que me formei fui trabalhar na assistência em uma instituição privada [...] apareceu a oportunidade de começar a supervisionar estágios, quando essa instituição fez uma parceria com o SENAC e para supervisionar os estágios teriam que ser contratados enfermeiros da instituição. Depois, veio outra instituição de nível superior para estágios e eu também fui convidada para ser supervisora de estágios.” “[...] a minha experiência prática me ajudou muito para a docência.”</i>
D3	<i>“Trago 18 anos de ensino superior.” [...] eu sou professor desde que me graduei [...] eu me preparei para ser professor [...]”</i>
D4	<i>“Depois da graduação fiz residência em Enfermagem Ginecológica e Obstétrica, [...] depois fui trabalhar em uma Maternidade e de lá vim para cá, estou aqui há 5 anos.”</i>
D5	<i>“Quando me formei [...], não pensava em ser professora, mas depois cai de pára-quedas na profissão e fui percebendo que havia necessidade de ampliar o conhecimento para poder enfrentar o desafio da docência.”</i>
D6	<i>“[...] após minha formatura comecei a trabalhar em área hospitalar e fui galgando degrau por degrau dentro de uma hierarquia, até chegar à diretoria de enfermagem, onde exerci o cargo por mais de 20 anos.” [...] nesse aspecto tive oportunidade e necessidade de realizar cursos que eram do meu interesse por necessidade pessoal e profissional e também realizei inúmeros cursos para atender às necessidades profissionais que a função me impunha. [...] quando comecei a ministrar aulas, precisei de uma dedicação muito maior, mais tempo para estudar, preparar minhas aulas, pensar nos meus alunos, foi um grande desafio.”</i>
D7	<i>“Em seguida a minha formatura, fui para o ensino médio, educação profissional [...] já havia a exigência imediata de ter uma complementação à graduação que era bacharelado, para trabalhar no ensino, a Licenciatura.”</i>
D8	<i>“Quando eu comecei a dar aula no cursinho, fazia dois anos que eu havia me formado, até então trabalhava como fisioterapeuta [...]”</i>
D9	<i>“[...] Depois da Licenciatura plena fui trabalhar no ensino com Matemática, muito tempo depois resolvi fazer enfermagem [...] trabalhei como enfermeira assistencial [...] depois vim para ser professora aqui.”</i>
D10	<i>“A Licenciatura em Letras me deu subsídio para começar imediatamente nessa instituição, [...] atualmente também trabalho em outra instituição com educação à distância.”</i>
D11	<i>“[...] precisava trabalhar, não podia continuar numa pós-graduação sem receber. Comecei a trabalhar na área assistencial num hospital por 3 anos e com isso tive oportunidade, o hospital fez uma parceria com um curso técnico e depois com uma faculdade, e surgiu a oportunidade de supervisionar os alunos no estágio, de orientar, aí eu entendi que ia partir daí [...]” “Então aquela formação que tinha tido, embora pouca, me ajudou bastante quando fui contratada como professora para ensinar teoria e prática na faculdade[...]”</i>
D12	<i>“Quando me graduei [...], comecei a trabalhar na clínica, mas já pensava em trabalhar na docência, sempre tive facilidade na comunicação, na interação com o outro. [...] aí fui fazer pós-graduação.”</i>
D13	<i>“no começo era só farmacêutica, depois é que surgiu a oportunidade de ir para o Ensino [...] faz muito tempo isso.”</i>
D14	<i>“Acho fantástico ser professor, adoro, [...] no começo foi difícil, fui trabalhar no comércio, farmácia, todo dia. Depois vieram as oportunidades na docência, fui fazer Mestrado, Doutorado [...]”</i>
D15	<i>“Fiz licenciatura, pois tinha o desejo de ser professora [...]”</i>
D16	<i>“[...] claro que trabalhei algum tempo na área hospitalar logo depois de formada, mas como meu sonho era ser professora fui logo investindo na pós-graduação.”</i>
D17	<i>“Trabalhei na assistência direta ao paciente por alguns anos e depois fui sendo promovida para a área administrativa [...]” “[...] há 5 anos estou com o desafio da docência na minha vida, no começo foi difícil [...]”</i>

Fonte: Grupos Focais 1,2 e 3 - Ribeirão Preto- 2011.

O quadro 1 refere-se à categoria: 'Inserção na docência no Ensino Superior após experiência na assistência, na gestão e no ensino técnico'. Apresenta a identificação dos sujeitos e alguns recortes de discursos sobre a referida categoria temática. As falas emergiram dos sujeitos que participaram de um dos três encontros do grupo focal. Partindo desse entendimento, foi realizada reflexão sobre os significados das falas, quando a temática proposta para discussão era a formação pedagógica do professor de ensino superior em enfermagem. Das falas extraídas foi possível evidenciar que os profissionais, salvo aqueles que se graduaram nas licenciaturas, e buscaram exercer sua profissão especificamente no magistério, os demais buscaram o exercício profissional no campo específico de formação. Neste estudo, cujos docentes enfermeiros compõem o maior contingente de participantes, após a graduação tiveram sua atuação na assistência, gestão ou Ensino Técnico de Enfermagem. Daí justifica-se os professores enfermeiros começarem a sua apresentação pessoal delineando a trajetória profissional pessoal, para posteriormente falarem da docência e da formação pedagógica. Dos 17 sujeitos que participaram deste estudo, apenas 05 se inseriram na docência logo após a graduação, sendo 02 licenciados em Letras, 01 em Matemática, 01 em Psicologia e 01 enfermeiro que foi cursar Licenciatura logo após a graduação, tendo por objetivo permanecer no primeiro emprego, qual seja, Ensino Técnico em Enfermagem.

Libâneo (1994) *"afirma que a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino."* Para este autor, a formação do professor abrange as dimensões da formação teórico-científica e a formação técnico-prática. Essas dimensões estão relacionadas aos saberes que o professor deve construir a partir de uma formação teórica sólida, associada à sua formação continuada e na prática docente, levando o professor a conduzir o processo de ensino-aprendizagem com competência.

Para Pimenta e Anastasiou (2010) o profissional que inicia na docência e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida, com cooperação de novos processos a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social, terá mais facilidade de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características. Porém no exercício da profissão de origem terá o processo de profissionalização continuada, uma vez que conceber novas saídas para a situação de ensinar exigirá conhecimentos específicos da área pedagógica, além da reflexão sistemática da própria prática.

Nesse contexto Libâneo e Pimenta (1999), discutem a questão da

preparação para o Magistério e consideram imprescindível mais discussão e atitudes para investimento na formação pedagógica de professores para o Ensino Fundamental, Médio e Superior e que essa necessidade tem gerado discussões entre instituições de ensino pública, privada e Instâncias Superiores de Educação. Consideram ainda que a realidade apresenta perspectivas de profissionais ocuparem o ofício de professores sem formação específica, apenas com a experiência prática profissional, isso em decorrência da incipiente oferta e incentivo à formação pedagógica no Brasil.

Masetto (1997) quando coloca que ainda existe uma concepção de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”; portanto, ao graduar-se no bacharelado isso daria ao bacharel a autonomia para atuar na docência.

Esta situação pode ser constatada nas falas abaixo:

“Trabalho na enfermagem faz 33 anos [...] na época em que a gente se formava logo começava a trabalhar e dar aulas para o ensino técnico. Foi assim que eu fiz. Logo que me formei comecei a ser chefe de uma ala cirúrgica e em seguida fui convidada para dar aula no ensino técnico. Penso que a formação pedagógica do enfermeiro não faz tanta diferença assim” (D1)

“Trabalhei na assistência direta ao paciente por alguns anos e depois fui sendo promovida para a área administrativa [...] há 5 anos estou com o desafio da docência na minha vida, no começo foi difícil [...]” (D17)

Diante dessas considerações, faz-se necessária uma aproximação desses apontamentos com a realidade educacional brasileira, um país onde para se cursar Ensino Superior precisa estar inserido em um grupo seletivo e privilegiado. As políticas públicas de investimento na educação não são suficientes para atender a todos que buscam uma oportunidade, oriundos de Ensino Médio público ou privado. Portanto, ao terminar a graduação, o aluno quer e necessita de inserção imediata no mercado de trabalho. Geralmente não consegue se especializar antes dessa inserção. Sem escolhas tão claras, na maioria das vezes não conseguirá realizar uma formação pedagógica para depois se inserir na docência, isso poderia de alguma forma explicar o fato de tantos docentes terem primeiro, experiência profissional e depois inserção na docência; também poderão ter sido inseridos na docência sem formação pedagógica por ser a oportunidade de trabalho após a graduação.

A partir do pressuposto de que os profissionais estão cada vez mais inseridos na docência, principalmente no Nível Superior, torna-se relevante refletir sobre a formação pedagógica que esse professor recebeu durante a sua graduação.

Quadro 2- Categoria, “Formação pedagógica no curso de graduação”

Sujeito	Discursos
D1	<p>“[...] era uma formação muito boa. Tínhamos disciplina de didática no curso, a professora era rigorosa, exigia e orientava com rigor as questões éticas e de didática [...] foram recursos suficientes para a docência [...] me formei e já comecei a lecionar para o ensino técnico.”</p> <p>“[...] me formei na Escola de Enfermagem em 78, tive professoras que não tinham formação pedagógica [...] penso que isso não prejudicou o trabalho delas, conseguiam se destacar naquilo que estavam fazendo porque faziam com muito amor e competência,[...] hoje são nomes reconhecidos na enfermagem brasileira.”</p>
D2	“[...] quem já sai da faculdade e vai dar aula não está pronto. A minha experiência prática me ajudou muito para a docência, mas precisei e preciso correr atrás o tempo todo [...]”
D3	“Fiz Licenciatura em Letras e fui logo para a docência, eu me preparei para isso na graduação [...]”
D4	“[...] a minha graduação me formou para ser uma enfermeira assistencial e não para ser professora”.
D5	“[...] não pensava em ser professora, mas depois cai de pára-quadras na profissão e fui percebendo que havia necessidade de ampliar o conhecimento para poder enfrentar o desafio da docência, não tive preparo para isso na minha graduação.”
D6	“[...] eu também tenho uma longa trajetória na Enfermagem, [...] basicamente todo o meu trabalho se constituiu no nível de assistência terciário após a graduação [...] quando comecei a ministrar aulas, precisei de uma dedicação muito maior, mais tempo para estudar, na minha graduação tive pouca formação pedagógica [...]”.
D7	“Formei-me em 81 na escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e durante minha formação tive uma disciplina de didática, pena que foi no meu segundo semestre de formação, até hoje me lembro disso, e tenho o livro da disciplina, que é da Federal de Santa Maria que já era uma proposta diferente de formar o enfermeiro com essa perspectiva.”
D8	“Eu me formei em uma instituição pública, [...] que tem uma visão muito diferente de prática profissional, lá se dá muita atenção para pesquisa, para iniciação científica, tudo já em laboratório e todo mundo sai e vai logo para o Mestrado [...]”
D9	“[...] tive um contato maior de didática, mas de uma maneira formal através de uma disciplina com objetivo e conteúdo específico da disciplina e isso nem sempre eu acho suficiente pra você lidar com diferenças e dificuldades da docência.”
D10	“[...] não tenho essa vivência de vocês de ser enfermeiro, eu me graduei em Letras e me preparei para ser professor, tive várias disciplinas relacionadas [...]”.
D11	“Na graduação, tinha disciplina de didática, mas uma coisa muito rápida, superficial, sem aprofundamento.”
D12	“[...] percebi que somente a minha formação não era suficiente para a docência, daí parti para a pós- graduação [...]”
D13	“[...] na minha época de graduação tinha disciplina de didática, mas não me ajudou muito quando comecei na docência [...]”.
D14	“[...] Na minha graduação então, nem me lembro como foi [...]”.
D15	“minha Licenciatura ajudou na docência, mas não foi suficiente [...] tive que buscar mais recursos na pós-graduação [...]”.
D16	“[...] depois da graduação queria ser professora, mas não me sentia segura, precisei trabalhar na assistência, mas fui logo para o Mestrado [...]”.
D17	“A minha graduação me preparou para ser enfermeira, não tinha foco no ensino e nem pesquisa [...] tive alguma disciplina de didática, mas isso faz tanto tempo que não me lembrava mais.”

Fonte: Grupos Focais 1,2 e 3 - Ribeirão Preto- 2011.

As discussões no grupo focal possibilitaram a expressão individual e imediatamente produziram uma discussão coletiva, cujas opiniões foram divergentes. Em alguns momentos houve a necessidade de intervenção por parte da pesquisadora, uma vez que alguns sujeitos inicialmente queriam fazer valer a sua expressão individual, sem considerar o todo. Isso ocorreu no grupo focal 1 de forma mais expressiva, nos demais grupos houve parcimônia nas discussões, mesmo quando ocorriam as divergências.

Quando introduzida a proposta de discussão sobre a formação pedagógica do docente de Ensino Superior em Enfermagem, os docentes foram realizando uma retrospectiva a partir de suas graduações.

Observou-se que entre os 17 docentes, 5 fizeram cursos de licenciatura na graduação, logo referiram uma formação com disciplinas relacionadas ao ensino e aprendizagem. Os demais docentes com formação em bacharelado, referiram que na graduação cursaram disciplinas específicas como a Didática, mas foram relatando que essa disciplina foi introduzida nos semestres iniciais da formação acadêmica, de forma rápida e superficial, num momento onde ainda não havia amadurecimento para pensar na formação de outros profissionais; pois de fato estavam mais preocupados com a própria formação profissional e nem pensavam em docência. Porém, um número menor, não menos significativo de docentes, apresentou um discurso eloqüente afirmando que as disciplinas de Didática oferecidas no curso de graduação foram recursos suficientes para a docência e assim que terminaram a graduação tiveram oportunidade de atuarem no Ensino Médio em Enfermagem. Somaram a essa formação pedagógica da graduação, o fato de terem afinidade pela profissão, ter amor e trabalharem com competência, sendo fatores diretamente relacionados à função de competência para ensinar bem.

Conforme pode ser evidenciado nas seguintes falas:

“Formei-me em 81 na escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e durante minha formação tive uma disciplina de didática, pena que foi no meu segundo semestre de formação, até hoje me lembro disso, e tenho o livro da disciplina, que é da Federal de Santa Maria que já era uma proposta diferente de formar o enfermeiro com essa perspectiva.” (D7)

“Na graduação, tinha disciplina de didática, mas uma coisa muita rápida, superficial, sem aprofundamento.” (D11)

“[...] eu também tenho uma longa trajetória na Enfermagem, [...] basicamente todo o meu trabalho se constituiu no nível de

assistência terciário após a graduação [...] quando comecei a ministrar aulas, precisei de uma dedicação muito maior, mais tempo para estudar, na minha graduação tive pouca formação pedagógica[...]" (D6)

Ressalta-se, nesses discursos, a clareza de alguns docentes quando afirmam que a graduação não forma professor, ela forma profissionais voltados para um mercado de trabalho específico, isso pode levar à inferência de que a docência exige formação específica a ser adquirida em cursos de pós-graduação ou nas licenciaturas.

Para Bolzan, Isaia (2006) e Valsecchi (2004) há um número expressivo de professores no Ensino Superior, notadamente na Enfermagem sem a formação nas ciências pedagógicas. A grande maioria dos profissionais em suas áreas de ação exerce a docência, mantendo como únicas referências de atuação o modelo dos professores que tiveram. Seus saberes específicos basicamente resumem-se às referências que, ao longo de suas trajetórias como alunos, construíram sobre o que é ser professor. A formação anterior à docência tem ênfase nos conhecimentos específicos, inerentes à própria área de formação.

Fica evidenciado na fala:

"[...] me formei na Escola de Enfermagem em 78, tive professoras que não tinham formação pedagógica [...] penso que isso não prejudicou o trabalho delas, conseguiam se destacar naquilo que estavam fazendo porque faziam com muito amor e competência,[...] hoje são nomes reconhecidos na enfermagem brasileira."

Para Bolzan e Isaia (2006) em decorrência das situações acima citadas "tais elementos impedem, em muitos casos, a consciência da importância dos processos de mediação e reflexão pedagógica para a construção da professoralidade." Para estas autoras um processo que implica na sensibilidade pessoal e profissional do docente para além do domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, indo ao encontro de atitudes e valores, sendo reflexivo, comprometido com o processo de ensinar e aprender para desenvolver-se profissionalmente, ao contrário, é o caminho para a construção da identidade da docência.

A categoria temática 'Ser professor/docente no Ensino Superior em Enfermagem' é documentada no quadro 3, e pode - se identificar nos discursos dos sujeitos a compreensão dos significados individuais e coletivos dessa professoralidade apresentada até o momento com foco na formação pedagógica.

Quadro 3 – Categoria: ‘Ser professor/docente no Ensino Superior em Enfermagem.’

Sujeito	Discursos
D1	<i>“[...]Para mim ser professor em enfermagem é trabalho de uma vida inteira[...] gosto muito do que faço e faço com muito amor, sinto que esse amor passa para os alunos.”</i>
D2	<i>“[...] grande responsabilidade ser formador de outro profissional[...] [...]: é muita responsabilidade formar pessoas para cuidar de outras pessoas.”</i>
D3	<i>“[...] Eu trabalho com grande satisfação [...] Prazer no que faço [...]” “[...] é um dom, mas não é suficiente, exige preparo específico.”</i>
D4	<i>“[...] queria trabalhar com a área de prevenção e promoção. [...] para mim, está difícil [...] a teoria na prática é outra, estou desanimada.”</i>
D5	<i>“Ser professor foi onde me encontrei profissionalmente, não importa qual curso [...] penso na minha disciplina e como chegar até o aluno.”</i>
D6	<i>“[...] então a questão da formação do enfermeiro sempre foi um objeto de interesse da minha parte e pensava que um dia me direcionaria para essa área. “[...] depois de 20 anos estou aqui [...]</i>
D7	<i>“[...] Esse espaço é tudo, eu falo que isso aqui é minha praia. Não é só o espaço da sala de aula, a Enfermagem tem o espaço da prática tão importante como a sala de aula. [...] eu acho fantástico o momento que estou com o aluno, com o paciente, esse momento de interação é muito rico, essa possibilidade de mediação para novos significados.”</i>
D8	<i>“[...] ser professor depende de afinidade e formação pedagógica. “[...] então eu acho que em primeiro lugar ser docente depende muito do que você gosta e do que você quer fazer.” [...] vem de dentro da gente.”</i>
D9	<i>“Sei que gosto do que faço, faço de maneira correta, me dou bem como professora.”</i>
D10	<i>“[...] eu não sei se consigo separar muito o quê é ser docente em enfermagem ou em outro curso [...] mas ser professor tem sido lidar com as dificuldades que a Educação brasileira perpassa, seja no Ensino público ou privado..”</i>
D11	<i>“[...] também vi que tinha afinidade com educação em saúde, para lidar com o outro, chegar explicar, se fazer entender. [...] depois de dois anos de especialização tive certeza de que queria ir para a docência.”</i>
D12	<i>“[...] não podemos desistir, não podemos pensar que nós sabemos e eles não sabem, precisamos encontrar uma forma de chegar até eles e os despertar para a escolha profissional que estão fazendo. Como docente às vezes me frustro, às vezes me surpreendo, mas sempre penso em fazer o meu melhor..”</i>
D13	<i>“[...] ser professor não é uma tarefa fácil, esses alunos deixam a gente quase louca. [...] é lutar contra um sistema para não ser escravizado. [...] [...] eu me pergunto, será que esse professor também está perdido, sem rumo, sem saber o que fazer? Pode ser, tem muitas aulas minhas que eu preciso tirar recursos da cartola para ver se o menino, a menina presta atenção e se interessa [...].”</i>
D14	<i>“[...] sempre gostei da área de Ensino, isso parece que está no meu sangue [...] Todos aqui sabem da minha paixão, do meu entusiasmo.”</i>
D15	<i>“[...] é complexo: é lidar com os sucessos, fracassos e frustrações.”</i>
D16	<i>“[...] saber lidar com a nossa realidade no Ensino brasileiro está complicado, temos inúmeros problemas com relação ao perfil do aluno, com relação à formação do próprio professor.”</i>
D17	<i>“[...] Pensar na formação do profissional que gostaria de ter trabalhando comigo na prática, então, meu papel é muito significativo.”</i>

Fonte: Grupos Focais 1,2 e 3 - Ribeirão Preto- 2011.

No quadro 3 estão registrados fragmentos dos discursos dos sujeitos acerca da categoria temática ‘Ser professor/docente no Ensino Superior em Enfermagem,’ a análise mais profunda desses discursos trouxeram à tona questionamentos sobre os significados dos mesmos. Por vezes parecia estarem falando do ser professor em Enfermagem, por vezes estavam falando do ser professor em Ensino Superior. Foi difícil extrair nas entrelinhas a junção das duas vertentes. Será que os professores estavam falando do significado de ser professor a partir de suas próprias experiências e tão somente a partir delas? Isso poderia ser explicado pelo fato de 9 sujeitos serem professores/enfermeiros, 4 licenciados e os demais professores oriundos de outras categorias profissionais?

Os discursos possibilitam identificar sentimentos contraditórios, onde por um lado colocam o ser professor como ‘*algo que vem de dentro*,’ como uma afinidade que a pessoa tem e que precisa ser ampliada na formação específica para a docência, conforme evidenciam as falas abaixo:

“[...] ser professor depende de afinidade e formação pedagógica. “[...] então eu acho que em primeiro lugar ser docente depende muito do que você gosta e do que você quer fazer.” [...] vem de dentro da gente.”(D8)

“[...] Eu trabalho com grande satisfação [...] Prazer no que faço[...]” “[...]é um dom mas não é suficiente, exige preparo específico.” (D2).

Um docente trouxe um significado expresso como sendo não só o espaço de ensinar na sala de aula, mas a magnitude do encontro do aluno com o paciente, e a caracterização desse momento como a possibilidade de mediação para novos significados é evidenciado na fala abaixo:

“[...] Esse espaço é tudo, eu falo que isso aqui é minha praia. Não é só o espaço da sala de aula, a Enfermagem tem o espaço da prática tão importante como a sala de aula. [...] eu acho fantástico o momento que estou com o aluno, com o paciente, esse momento de interação é muito rico, essa possibilidade de mediação para novos significados.”(D7)

A maioria dos docentes fez uma reflexão sobre o papel docente, pontuando a realidade do ensino no Brasil, o perfil dos alunos e questionaram a própria identidade na docência com relação à formação pedagógica conforme as falas:

“[...] saber lidar com a nossa realidade no Ensino brasileiro está complicado, temos inúmeros problemas com relação ao perfil do aluno, com relação à formação do próprio professor.” (D16)

“[...] eu não sei se consigo separar muito o quê é ser docente em enfermagem ou em outro curso [...] mas ser professor tem sido lidar com as dificuldades que a Educação brasileira perpassa, seja no Ensino público ou privado.” (D10)

“[...] ser professor não é uma tarefa fácil, esses alunos deixam a gente quase louca. [...] é lutar contra um sistema para não ser escravizado. [...] eu me pergunto, será que esse professor também está perdido, sem rumo, sem saber o que fazer? Pode ser, tem muitas aulas minhas que eu preciso tirar recursos da cartola para ver se o menino, a menina presta atenção e se interessa [...].” (D13)

Para Gualleguillos e Oliveira (2001) a Enfermagem tem procurado a autonomia a partir da construção dos seus conhecimentos. Para elas as teorias de Enfermagem representam uma tentativa, mas ainda predomina a prática hospitalar e o combate às doenças em detrimento a dimensão coletiva da promoção da saúde. É preciso entender a construção de saberes e práticas a partir de políticas norteadoras e modelos que fujam do foco biológico e curativo, pois esse modelo está distanciado da visão e do comprometimento social e crítico da saúde e da educação no Brasil. Promovendo um distanciamento entre o saber e o fazer, um distanciamento da teoria e da prática.

A compreensão mais crítica da articulação entre Educação e Saúde é enfatizada predominantemente na Saúde Coletiva, onde o cidadão está inserido em um contexto sócio-cultural específico capaz de gerar condições de transformar a realidade, cujos pilares igualdade, universalidade e equidade do Sistema Único de Saúde (SUS) poderiam ser plantadas na concretude social (GUALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

É necessário buscar um referencial que aproxime a discussão do ser professor para formar profissionais capazes e capacitados para o enfrentamento dos

desafios de assistir as necessidades de saúde do povo brasileiro, com conhecimento para atuar na promoção da saúde, com formação acadêmica pedagógica para atuar na educação em saúde. É preciso buscar novos paradigmas, acreditar que as pessoas são responsáveis pelo seu próprio cuidado, precisam de orientação, acompanhamento e principalmente condições políticas, sociais e econômicas para promover a manutenção do seu estado de saúde e cuidar do adoecimento crônico de forma comprometida, em conjunto com os profissionais da área da saúde onde a Enfermagem compõe o maior contingente da equipe multiprofissional.

Pimenta (1999) refere-se à formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica e identifica o aparecimento dos saberes como um dos aspectos a serem considerados na busca da identidade da profissão do professor. Para ela é a significação social da profissão, onde os valores culturais são reafirmados e as práticas culturalmente significativas resistem a inovações porque fazem parte da realidade, mas ao mesmo tempo precisam ser confrontadas para que novas teorias afluam para transformar novamente a realidade.

Para Sebold, Carraro (2011) e Tardif (2002) o conjunto de saberes que dispõe uma sociedade são os saberes sociais e os processos de formação de aprendizagem elaborada socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes é a Educação. Aos grupos de educadores cabe de uma forma ou de outra definirem as suas práticas em relação aos saberes que possuem e transmitem. Para ele a “definição de professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.”

Os saberes docentes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais os professores interagem. São saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2002:37). Este mesmo autor considera ainda que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa numa esfera mais ampla, articulando-se com as ciências da educação.

Para finalizar a discussão dessa categoria é importante referenciar Sebold e Carraro (2011), que trazem uma revisão integrativa com 15 artigos publicados no ano de 2010 em periódicos nacionais e internacionais cujos significados do ser professor corroboram os propostos pela maioria dos sujeitos deste estudo.

Quadro 4- Categoria: 'Ensino Superior em Enfermagem.'

Sujeito/Docente	Discursos
01	<p>"[...] embora eu sempre tenha trabalhado em instituições privadas, não sinto que nós perdemos para instituições públicas, mesmo tendo vindo da USP [...] para ingressar nas escolas de formação era mais complicado, era tudo mais elitizado, atualmente está tudo uma maravilha [...]."</p> <p>"[...] com quatro anos na faculdade não consigo mostrar para o aluno o quê é ser enfermeiro, ele terá que aprender isso na prática, na miséria que está vivendo o nosso sistema de saúde."</p>
02	"[...] você tem razão, está difícil lidar com teoria e prática. [...] com diversos problemas de saúde, nas diversas condições. [...] como enfermeira, conheço o viés da saúde, como educadora fico pensando em como posso ajudar, influenciar na Educação."
03	"[...] a coisa está complicada [...] é preciso rever a formação desse aluno, para onde ele vai."
04	"[...] parece que estamos vivendo em universos paralelos, saímos de algo ideal na sala de aula para algo real e desastroso na prática."
05	"[...] no momento vejo com preocupação a necessidade de atender as normas e rotinas do curso, são muitas exigências a serem cumpridas."
06	Fico pensando que tipo de enfermeiro cada um desses alunos pretende ser [...] fico preocupada com o investimento intelectual deles de um modo geral."
07	"[...] hoje é fundamental repensar a formação do graduando para a formação docente, é fundamental. O exercício do enfermeiro está intimamente ligado com a educação. Às vezes fico pensando o quanto nós estamos sendo requisitados pra isso, não só na educação profissional, mas principalmente por causa da saúde [...] eu acho fantástico o momento que estou com o aluno, com o paciente, esse momento de interação é muito rico, essa possibilidade de mediação para novos significados."
08	"[...] não acho que a graduação nos forma docente, nos dá esse direito de ser docente, mas para ser docente teríamos que ter uma atuação na prática para termos bagagem prática [...] eu acho que hoje em dia a gente perdeu um pouco o fio da meada."
09	"Não adianta só um conhecimento formal e didático para a docência, será que os currículos têm sido suficientes [...] na enfermagem a teoria sozinha não é suficiente para isso, a gente tem que ter a vivência, porque é importante a gente saber adequar a teoria à prática."

continuação...

10	<i>"[...] não sei se vou conseguir separar [...] estava pensando nessa questão da diversidade, nessa heterogeneidade das turmas, que sempre vai ser assim, não vai ser uma turma ideal, que tenha pessoas com a mesma história escolar, todo mundo que terminou o segundo grau juntinho, você vai ter diferenças, vai ter que lidar com heterogeneidade [...] e aí você encontra dificuldades a nível institucional."</i>
11	<i>"[...] o modelo que você tem que seguir, que você tem que fazer, isso limita a criatividade. Nós temos muita criatividade, devemos mudar sempre, pensar diferente, ampliando, diminuindo."</i>
12	<i>"Penso que isso é um problema do Brasil. Onde os alunos que tem uma melhor formação no ensino médio acabam depois indo para faculdades públicas e recebemos um aluno com mais dificuldades, mais limitações, mas com desejos de conseguir fazer graduação em um curso no ensino superior."</i>
13	<i>"falta valorização, às vezes as pessoas perguntam se "só dou aulas," eu sou professora, é assim que eu respondo[...]"</i>
14	<i>"Estou trabalhando com contrato provisório em uma Universidade Pública e em um ano tive a oportunidade de participar de um curso voltado para a formação do docente em ensino superior, com discussões fantásticas, coisa que nem o Mestrado e nem o Doutorado me proporcionaram. A formação pedagógica é privilegiada nas instituições públicas." "[...] os professores não conhecem as matrizes curriculares, a ementa e os conteúdos já chegam prontos, o professor fica muito sozinho com essa missão [...] falta formação pedagógica na instituição privada [...]."</i>
15	<i>"O aluno precisa entender que ele é responsável pelo seu processo de aprendizagem [...] isso nos coloca enquanto docentes no lugar de mediadores, gosto muito de pensar que o aluno tem dentro de si um referencial, ele vem para que o ajudemos a desenvolver esse referencial [...]."</i>
16	<i>"Sei que a nossa realidade no ensino brasileiro está complicada, temos inúmeros problemas com relação ao perfil do aluno, com relação à formação do próprio professor."</i>
17	<i>"No começo foi muito difícil, porque é muito diferente, você trabalhar com você ensinar, mas entendo que a minha prática foi um alicerce para iniciar na docência."</i>

conclusão.

Fonte: Grupos Focais 1,2 e 3 - Ribeirão Preto- 2011.

No quadro 4 pode-se identificar os discursos que compõem a categoria ‘Ensino Superior em Enfermagem,’ momento que os sujeitos trouxeram à tona a necessidade de conhecer a realidade educacional no Ensino Superior brasileiro, na busca de compreensão das concepções de Educação, para selecionar aquela que melhor represente a missão institucional na formação do profissional enfermeiro.

Para eles as exigências atuais na graduação demandam um acompanhamento das mudanças em busca de novos significados da Enfermagem, em consonância com os processos de reestruturação dos currículos que ainda se encontram descolados da discussão do enfermeiro a ser formado. Falta integração da teoria e prática, sendo que essa condição é momento fundamental de mediação para novos significados, assim retratadas:

“[...] parece que estamos vivendo em universos paralelos, saímos de algo ideal na sala de aula para algo real e desastroso na prática.”

“[...] - você tem razão, está difícil lidar com teoria e prática. [...] com diversos problemas de saúde, nas diversas condições. [...] como enfermeira, conheço o viés da saúde, como educadora fico pensando em como posso ajudar, influenciar na Educação.”

As questões relacionadas à docência apontam para a urgência de investimento em formação pedagógica individual e coletiva, com apoio das instituições, que muitas vezes por questões econômicas relegam essa capacitação pedagógica do corpo docente a segundo plano, criando hiato significativo entre a formação pedagógica nas instituições públicas e privadas.

Outra questão que merece destaque foi a relacionada ao perfil do aluno admitido nas instituições de ensino superior, suas expectativas e deficiências provenientes da formação no Ensino Médio. O compromisso do docente no acolhimento desse aluno, o trabalho acadêmico para direcioná-lo a uma formação profissional condizente com a satisfação pessoal e profissional, trabalhando no enfrentamento das dificuldades encontradas durante a graduação.

E por fim, de vital importância a formação pedagógica para a docência no

Nível Superior em Enfermagem, trazendo aos professores a necessidade de reconhecer as dificuldades, os caminhos para movimentar-se na busca dos saberes necessários a sua formação.

“Não adianta só um conhecimento formal e didático para a docência, será que os currículos têm sido suficientes [...] na enfermagem a teoria sozinha não é suficiente para isso, a gente tem que ter a vivência, porque é importante a gente saber adequar a teoria à prática.”

Ceccim (2008) resgata o contexto histórico, das lutas pelo direito à Saúde e na avaliação da implementação da Reforma Sanitária, onde segundo ele a cidadania no Brasil expandiu-se de forma vertiginosa com abertura de estratégias de contato domiciliar do sistema de saúde com a população; a desinternação dos pacientes portadores de necessidades especiais como os transtornos mentais e os doentes crônicos graves, a garantia de recursos orçamentários de destinação obrigatória à saúde; abertura de vagas no mercado de trabalho através dos concursos públicos e fomento a pesquisas que atendam aos interesses do SUS.

Em 2003, o Conselho Nacional de Saúde aprovou como política pública do setor, a Política de Formação e Desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a Educação Permanente em Saúde (Resolução CNS nº 335, de 25 de novembro de 2003). Esse documento foi o marco para a definição de um campo de saberes e práticas a que ficou convocada a sociedade brasileira no desenvolvimento da educação na saúde e desenvolvimento da gestão em saúde, tendo em vista os desdobramentos da cidadania brasileira nesta área (CECCIM, 2008).

Segundo Araújo (2008), a Enfermagem tem evoluído com foco para seu papel social, as instituições de ensino tem investido em pesquisas em conjunto com as instâncias de assistência no que tange às instituições que prestam assistência de nível primário, secundário e terciário. Buscam corrigir deficiências teóricas e práticas e procuram novos referenciais capazes de sustentar o processo de trabalho que atenda as necessidades sociais.

As instituições de ensino superior ocupam um lugar de destaque nesse contexto uma vez que a graduação representa um momento sólido para essas mudanças, para atender a necessidade de formar enfermeiros com competência

ética, política, técnica e científica, aptas a suprir as demandas dos níveis de assistência à saúde respeitando as necessidades sociais (ARAUJO, 2008; SILVA; SENA, 2008).

A fala abaixo representa um olhar para a questão tratada acima:

“O aluno precisa entender que ele é responsável pelo seu processo de aprendizagem [...] isso nos coloca enquanto docentes no lugar de mediadores, gosto muito de pensar que o aluno tem dentro de si um referencial, ele vem para que o ajudemos a desenvolver esse referencial.”

“[...] grande responsabilidade ser formador de outro profissional [...] é muita responsabilidade formar pessoas para cuidar de outras pessoas.”

O Brasil através do Ministério da Saúde redefiniu as prioridades de atenção à saúde e traduziu as reivindicações da população por um novo perfil profissional, para tanto, faz-se necessário a mudança do profissional formado no paradigma tradicional de ensino. Dessa forma as instituições de Nível Superior, juntamente com o Ministério da Educação têm trabalhado no enfrentamento dessas mudanças urgentes a serem feitas na formação dos profissionais da saúde, aqui representados pelos enfermeiros. Busca-se a formação de enfermeiros críticos, reflexivos e questionadores em atenção às necessidades do Sistema Único de Saúde (SILVA; EGRY, 2003).

A fala abaixo corrobora com as idéias das autoras:

“[...] a coisa está complicada [...] é preciso rever a formação desse aluno, para onde ele vai.”

Neste contexto a docência no ensino superior também ocupa lugar de grande relevância, uma vez que, para formar um profissional crítico reflexivo é premente ser formado em uma instituição cujas políticas estejam em consonância com os propostos acima e os docentes sejam capacitados para corresponder a estas expectativas. Para tanto, vale ressaltar que um profissional capacitado representa um profissional atualizado, tanto no que tange aos conhecimentos

específicos inerentes à formação profissional, quanto à forma de impulsionar o aluno até essa aprendizagem.

Para Ceccim (2008) a emergência da educação nesse momento é formar profissionais “detentores de habilidades, conhecimentos e valores capazes de fazer funcionar um sistema de saúde relativo à vida de todas as pessoas, estando a qualidade de vida acima de qualquer padrão técnico a aprender ou a exercer.”

Há um questionamento sobre a graduação de enfermagem com relação à formação de um enfermeiro suficientemente preparado para o seu exercício profissional uma vez que tem sido evidenciada uma dicotomia entre teoria e prática.

Falar na docência no ensino superior em enfermagem implica em refletir na concepção do projeto político pedagógico, a partir das diretrizes curriculares, alicerces dessa formação. Compreender como ele é constituído institucionalmente e como os docentes interagem no sentido de conhecê-lo, compreendê-lo e colocá-lo na prática docente. Implica ainda em comprometer-se com a formação pedagógica.

Na fala abaixo um docente retrata a realidade da seguinte forma:

“Estou trabalhando com contrato provisório em uma Universidade Pública e em um ano tive a oportunidade de participar de um curso voltado para a formação do docente em ensino superior, com discussões fantásticas, coisa que nem o Mestrado e nem o Doutorado me proporcionaram. A formação pedagógica é privilegiada nas instituições públicas.” (D14).

“[...] os professores não conhecem as matrizes curriculares, a ementa e os conteúdos já chegam prontos, o professor fica muito sozinho com essa missão [...] falta formação pedagógica na instituição privada [...]” (D14).

Para Ito et al (2006) a superação dessa dicotomia é imprescindível para que as instituições de ensino superior possam ajustar a formação do profissional enfermeiro às necessidades sociais, o quê necessariamente não atenderiam a todo o mercado, uma vez que essa sempre foi uma constante na história da enfermagem moderna. É preciso considerar que as reais possibilidades de adequação ao mercado de trabalho é divergente, “dada a disparidade de ritmo entre as transformações que ocorrem onde o trabalho acontece.

Faz-se necessária a reflexão acerca do profissional enfermeiro formado e o compromisso com essa formação. Se por um lado nos deparamos com uma carência de profissionais qualificados no mercado, por outro lado, temos que nos preocupar com a formação docente para que os alunos sejam formados dentro de uma perspectiva de ocupar o mercado de forma eficaz e ética. Depreende-se desta situação que a formação pedagógica para a docência ocupa lugar de destaque e os profissionais que estão inseridos na docência precisam compreender a importância de buscar uma formação específica, quer seja na pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, para lidar com tantas diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas e ainda assim obter sucesso na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Afirmar que a teoria e a prática precisam ser aliadas implica em avaliar as diretrizes curriculares em busca de reformas educacionais realizadas desde a LDB.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), na década de 1990 elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e que apresenta grande semelhança com os presentes no atual Ensino Superior. Isto posto, as referências e parâmetros contidos nas diretrizes podem auxiliar as instituições de ensino superior no exercício de sua autonomia, servindo como guia para a organização e formulação dos seus projetos pedagógicos, elencando estratégias e modos de fazer articulados, ao mesmo tempo, às demandas políticas e sociais da sociedade brasileira mais ampla e às necessidades e interesses institucionais onde se inserem de modo a reorganizar a formação dos recursos humanos na enfermagem, no sentido de criar outras possibilidades de desenhar um modelo de atenção à saúde que contemple práticas sanitárias relacionadas a um conceito ampliado de saúde e de justiça social (MEYER, KRUSE, 2002).

Na fala abaixo se observa uma reflexão desta realidade:

"[...] hoje é fundamental repensar a formação do graduando para a formação docente, é fundamental. O exercício do enfermeiro está intimamente ligado com a educação. Às vezes fico pensando o quanto nós estamos sendo requisitados pra isso, não só na educação profissional, mas principalmente por causa da saúde [...] eu acho fantástico o momento que estou com o aluno, com o paciente, esse momento de interação é muito rico, essa possibilidade de mediação para novos significados."

Para Ito e Takahashi (2005) o processo de ensino-aprendizagem na enfermagem deve ser avaliado de forma particular por se tratar de uma formação profissional eminentemente teórico prática e sua aplicação direta ocorrer no ser humano, um cidadão ciente dos seus deveres, direitos, possuir conhecimento ético, político, estar inserido socialmente, ter crenças e valores distintos. Ainda para as autoras o aluno ao entrar em contato com a realidade no campo de estágio poderá conhecer, identificar e integrar as atividades que permeiam a prática assistencial e a maneira de se fazer enfermagem.

Outrossim, as instituições de ensino precisam realizar alianças com as instituições prestadoras de serviços para que todos se comprometam com a formação desse futuro profissional, no que se refere a integrar na prática os conhecimentos científicos apreendidos na teoria. Ressalta-se ainda que essas questões precisam ser tratadas dentro de um contexto social onde todos os sujeitos (docente, discente, instituições e os pacientes) precisam ser considerados nos seus direitos, necessidades e funções.

A responsabilidade da qualidade de formação dos enfermeiros é estendida aos órgãos formadores, às instituições prestadoras de assistência à saúde para evitar a dicotomia entre o que é ensinado e o que é encontrado na prática, pois as dificuldades que os alunos se deparam ao realizarem a transição do ensino da sala de aula para o ensino clínico, e do conhecimento adquirido na teoria a ser aplicado nas situações práticas faz parte do processo de mediação e ressignificação para concretizar o ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 1994).

No que tange as questões das condições de trabalho e formação pedagógica dos professores, bem como o perfil do aluno admitido no Ensino Superior, foram divididos nas categorias subseqüentes por considerar relevante para o estudo.

Quadro 5- Categoria: 'Professor de Instituição Privada.'

Sujeito	Discursos
D1	<i>"trabalho em outra universidade privada, mas aqui nós trabalhamos bem e somos muito respeitados por todos [...] sempre trabalhei em instituições privadas, não sinto que nós perdemos para instituições públicas, mesmo tendo me formado na USP[...] trabalho em outra Universidade privada e vejo um momento comum entre as duas instituições, mas aqui acaba dando um suporte muito bom para os alunos e os professores trabalharem [...] temos um bom campo de estágio [...]."</i>
D2	<i>"Às vezes penso em usar uma determinada ferramenta para melhorar a aula, chego à faculdade e não tenho o recurso disponível, mesmo tendo reservado previamente, aí, tenho que improvisar com giz e lousa. Minha disciplina precisa de um recurso áudio visual mais moderno, isso acaba prejudicando o rendimento da aula e fico sem saber se conseguirei atingir os meus objetivos iniciais."</i>
D4	<i>"[...] parece que estamos vivendo em universos paralelos, saímos de algo ideal na sala de aula, para algo real e desastroso na prática, temos que improvisar o tempo todo."</i>
D5	<i>"[...] no momento vejo com preocupação a necessidade de atender as normas e rotinas de cada curso, são muitas exigências a serem cumpridas [...] venho de outra instituição privada que até a aula ministrada precisa ser postada na sala online para que os alunos tenham acesso, isso aqui [...] não acontece, podemos fazer o aluno estudar um pouco mais."</i>
D6	<i>"é necessário além da formação do professor, compor aspectos situacionais, como é o público alvo, o quê a instituição espera da formação desse aluno [...]."</i>
D7	<i>"[...] as pessoas passaram a assumir a docência sem ter a formação pedagógica porque eram tantas as necessidades, havia tantas escolas privadas aqui na nossa região [...] acho importante nós repensarmos o processo de formação, se adequar, não tem como escapar disso [...] voltamos ao início, assumimos o papel que o capitalismo praticamente nos força, que é a flexibilização, uma ação através da flexibilização, que você tem que se desdobrar em três ou quatro por conta das demandas. É isso que está acontecendo com a maioria dos profissionais ou todos os profissionais, então é onde você tem várias dificuldades e precisa de um tempo para se dedicar a sua própria formação."</i>
D8	<i>"[...] concordo quando falam de algumas situações do trabalho como a dependência online, não gosto, [...] não é essa instituição, eu acho que hoje em dia a gente perdeu um pouco o fio da meada [...] outra coisa é a falta de tempo para investir em formação pedagógica, porque a gente tem que preparar as aulas."</i>

continuação...

D9	<p><i>“a gente se depara com alunos heterogêneos [...]. Hoje vou dar uma aula para 120 alunos. Como que eu consigo passar o conteúdo não sendo de uma forma formal? Eu tenho que ficar na frente com um microfone. Então essa pedagogia moderna, eu acho maravilhosa, fazer círculos, debates, vivências, mas aí a instituição engessa a gente, junta três turmas irmãs.</i></p> <p><i>“ Sei que gosto do que faço, faço de maneira correta, me dou bem como professora [...] a quantidade grande de aulas me impede de buscar uma atualização[...]”</i></p>
D10	<p><i>“[...] tem a instituição que tem a sua regulamentação que determina a forma de avaliar, como avaliar, o número de questões e que você precisa fazer, o tipo de questão e isso tudo te “engessa” [...] teria até alternativas para atender melhor, é um dos problemas da questão da heterogeneidade [...] tem uma série de questões que eu acho que aparecem fundamentalmente pelas relações de poder entre as instâncias de uma instituição, a própria instituição, professores e alunos e essa questão do conflito entre o econômico e pedagógico”</i></p> <p><i>“[...] Estava pensando [...] nessa questão dessa diversidade, nessa heterogeneidade das turmas, que sempre vai ser assim, mesmo que você tenha uma turma, não vai ser uma turma ideal, que tenha pessoas com a mesma história escolar, todo mundo que terminou o segundo grau juntinho. Você vai ter diferenças, vai ter que lidar com heterogeneidade. E aí você encontra dificuldades a nível institucional.” (D10)</i></p>
D11	<p><i>“nós temos que seguir as normas da instituição, eu sigo as normas da instituição [...] isso às vezes limita a criatividade. Nós temos muita criatividade, devemos mudar sempre, pensar diferente [...] acho que só a formação acadêmica não é suficiente para ser docente [...] precisa ter uma formação pedagógica, ter uma busca e eu percebo que essa busca tem que ser por conta do profissional [...] a gente acaba assumindo um número maior de aulas e não sobra tempo para ir atrás de mais qualificação.”</i></p>
D12	<p><i>“O aluno quer algo mais palpável, ele não quer ter o trabalho de folhear o livro e desvendar o conhecimento, principalmente esse nosso aluno trabalhador, que muitas vezes no curso noturno cochila porque trabalhou o dia todo e está cansado. Na enfermagem o problema é ainda pior porque de manhã ele veio do plantão noturno e à noite trabalhou o dia todo muitas vezes em dois lugares.”</i></p>
D13	<p><i>“Eles são muito imaturos, independe da idade, grande parte não sabem por que estão aqui, não querem seriedade, querem um diploma, poucos querem uma formação, uma escolha para a vida profissional [...] somos literalmente vigiados o tempo todo, estamos perdendo a nossa autonomia. Perdemos mais tempo fazendo cópias e documentos do que revisando a literatura em busca de conhecimento atualizado[...]”</i></p>
D14	<p><i>“Percebo que na Enfermagem, assim como em outros cursos da saúde, não há formação adequada e estruturada dentro de um modelo pedagógico, pois as instituições não têm investido na atividade didático-pedagógica [...] a instituição pública tem privilegiado mais a formação pedagógica do professor [...]”</i></p>

conclusão.

No quadro 5 estão apresentados os discursos classificados na categoria ‘Professor de instituição privada,’ que pareceu ecoar para a maioria dos sujeitos como um propósito inerente à discussão proposta à medida que interfere diretamente no seu cotidiano profissional, no que refere ao seu fazer, o quê fazer e para quem fazer.

Os questionamentos foram se direcionando para a necessidade de compreensão da realidade docente. São professores docentes de uma instituição privada, possuem um vínculo empregatício sem estabilidade, estão submetidos às normas institucionais como outro trabalhador contratado por regime estatutário ou através das normas da CLT. Em alguns discursos emergiram reflexões sobre como o professor trabalha “engessado,” por ter que cumprir as metas institucionais sem o poder de defender claramente e de forma veemente as suas convicções pedagógicas se por ventura elas não estiverem em conformidade com as políticas vigentes institucionalmente, conforme apontam as falas abaixo:

“[...] tem a instituição que tem a sua regulamentação que determina a forma de avaliar, como avaliar, o número de questões e que você precisa fazer, o tipo de questão e isso tudo te “engessa” [...] teria até alternativas para atender melhor, é um dos problemas da questão da heterogeneidade [...] tem uma série de questões que eu acho que aparecem fundamentalmente pelas relações de poder entre as instâncias de uma instituição, a própria instituição, professores e alunos e essa questão do conflito entre o econômico e pedagógico.”(D10)

“[...] nós temos que seguir as normas da instituição, eu sigo as normas da instituição [...] isso às vezes limita a criatividade. Nós temos muita criatividade, devemos mudar sempre, pensar diferente [...] acho que só a formação acadêmica não é suficiente para ser docente [...] precisa ter uma formação pedagógica, ter uma busca e eu percebo que essa busca tem que ser por conta do profissional [...] a gente acaba assumindo um número maior de aulas e não sobra tempo para ir atrás de mais qualificação.” (D11).

Referem como diversidade a heterogeneidade da clientela, a necessidade de terem que aceitar mais aulas do que gostariam, para suprir as necessidades pessoais, fato que influencia no tempo para investir em formação pedagógica. A falta de incentivo para ampliar a formação pedagógica por parte da instituição, e falta de conhecimento das políticas pedagógicas institucionais, uma vez que recebem as ementas e os conteúdos programáticos prontos e acabam fazendo um planejamento solitário também foram caracterizados por eles como diversidade.

As falas abaixo retratam esses sentimentos:

“Estava pensando [...] nessa questão dessa diversidade, nessa heterogeneidade das turmas, que sempre vai ser assim, mesmo que você tenha uma turma, não vai ser uma turma ideal, que tenha pessoas com a mesma história escolar, todo mundo que terminou o segundo grau juntinho. Você vai ter diferenças, você vai ter que lidar com heterogeneidade. E aí você encontra dificuldades a nível institucional.” (D10)

“Sei que gosto do que faço, faço de maneira correta, me dou bem como professora. Porque na verdade é uma quantidade grande de aulas que te impede de buscar uma atualização. Gostaria de colocar esse problema, porque é uma questão pessoal.” (D9)

“Percebo que na Enfermagem, assim como em outros cursos da saúde, não há formação adequada e estruturada dentro de um modelo pedagógico, pois as instituições não têm investido na atividade didático-pedagógica.” (D14).

Outra questão emergente foi a relação estabelecida entre o aluno e o docente, porque o aluno busca recursos próprios para custear a formação profissional e em algumas situações considera o professor um escravo de suas expectativas, mesmo que elas não estejam em consonância com a missão institucional.

“O aluno quer algo mais palpável, ele não quer ter o trabalho de folhear o livro e desvendar o conhecimento, principalmente esse nosso aluno trabalhador, que muitas vezes no curso

noturno cochila porque trabalhou o dia todo e está cansado. Na enfermagem o problema é ainda pior porque de manhã ele veio do plantão noturno e à noite trabalhou o dia todo muitas vezes em dois lugares.” (D12)

“Eles são muito imaturos, independe da idade, grande parte não sabem por que estão aqui, não querem seriedade, querem um diploma, poucos querem uma formação, uma escolha para a vida profissional [...] somos literalmente vigiados o tempo todo, estamos perdendo a nossa autonomia. Perdemos mais tempo fazendo cópias e documentos do que revisando a literatura em busca de conhecimento atualizado [...].”(D13)

E por fim a questão de trabalhar em uma instituição privada e ao mesmo tempo ser uma escola com finalidade pedagógica, por vezes, os propostos do professor e do aluno divergem da proposta institucional.

“a gente se depara com alunos heterogêneos [...] Hoje vou dar uma aula para 120 alunos. Como que eu consigo passar o conteúdo não sendo de uma forma formal? Eu tenho que ficar na frente com um microfone. Então essa pedagogia moderna, eu acho maravilhosa, fazer círculos, debates, vivências, mas aí a instituição engessa a gente, junta três turmas irmãs.” (D9)

“[...] no momento vejo com preocupação a necessidade de atender as normas e rotinas de cada curso, são muitas exigências a serem cumpridas [...] venho de outra instituição privada que até a aula ministrada precisa ser postada na sala online para que os alunos tenham acesso, isso aqui [...] não acontece, podemos fazer o aluno estudar um pouco mais.” (D5)

Para Pimenta, Anastasiou (2002) e Pêgas (2006) as oportunidades de emprego aumentaram com a expansão das instituições particulares de ensino superior em todo o Brasil, cujos dados são apresentados e avaliados pelo MEC/INEP. Para essas autoras, o conhecimento deste sistema é de grande relevância, pois as condições de trabalho dos professores são bastante diversas

entre os diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior em todo o território nacional; dependendo da instituição à qual o professor esteja vinculado, um tipo de conduta e produção será exigido dele, no que tange a atividade docente quer seja no ensino, extensão de serviços ou na pesquisa.

Associado à questão anteriormente discutida, ocorre a diversificação da oferta, diferenciação que tende a se aprofundar refletindo a adequação do sistema em face do crescimento da demanda de novos perfis profissionais exigidos pelo mercado e discutidos em outras categorias temáticas apresentadas.

Para Giusti e Monteiro de Aguiar (2008) a expansão do número de vagas, provocou uma grande ampliação de acesso ao Ensino Superior, fato que proporciona uma maior heterogeneidade do público porque inclui, parcelas da população a quem a possibilidade de graduação era, anteriormente, dificultada. Hoje, portanto, é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo, que pode, por um lado, não estar tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no ensino superior; um público talvez mais jovem, mais imaturo, e, por vezes, pouco motivado e comprometido com sua aprendizagem.

Cabe aos docentes buscarem referencial teórico e metodologia apropriadas para trazer esse aluno para a realidade da formação acadêmica e profissional, esse processo deve ser feito de tal forma que a educação e o educador sejam compreendidos como ferramentas mediadora de uma possível transformação social efetiva, ou seja, se ocorrer o ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 1994).

A inserção no ensino superior não é mais garantia de um emprego estável no futuro, portanto, essas questões podem somar-se a um público muito mais exigente quanto à qualidade do curso oferecido, tendo em vista especialmente o alto grau de competitividade do mercado de trabalho.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010) os docentes têm a necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas, pois a “baixa correlação do número de alunos por professor, antes tomada como índice de qualidade de um curso, hoje passa a identificar a ineficiência do sistema.” E o ensino superior que outrora era considerado o apogeu da educação, voltado à formação profissional, pode configurar-se como um primeiro passo rumo a um processo de educação permanente. Essas constatações remetem a uma preocupação em relação à formação dos professores para a docência.

As falas abaixo corroboram essa com os autores:

“a gente se depara com alunos heterogêneos [...]. Hoje vou dar uma aula para 120 alunos. Como que eu consigo passar o conteúdo não sendo de uma forma formal? Eu tenho que ficar na frente com um microfone. Então essa pedagogia moderna, eu acho maravilhosa, fazer círculos, debates, vivências, mas aí a instituição engessa a gente, junta três turmas irmãs.

“ Sei que gosto do que faço, faço de maneira correta, me dou bem como professora [...] a quantidade grande de aulas me impede de buscar uma atualização[...].”

“Às vezes penso em usar uma determinada ferramenta para melhorar a aula, chego à faculdade e não tenho o recurso disponível, mesmo tendo reservado previamente, aí, tenho que improvisar com giz e lousa. Minha disciplina precisa de um recurso áudio visual mais moderno, isso acaba prejudicando o rendimento da aula e fico sem saber se conseguirei atingir os meus objetivos iniciais.”

“As condições de trabalho dos professores nas instituições de Ensino Superior são muito diferentes quanto às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados no que se refere a instituições públicas e privadas. Essas condições interferem na construção da identidade do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Para estas autoras, às condições de trabalho, variará nas diversas instituições, no caso das instituições públicas, o ingresso se dá sempre por concurso, mesmo para a contratação do professor substituto, cujo número tem aumentado em decorrência da contenção de despesas a que vêm sendo submetidas. No concurso para efetivação, o professor passa por um período de “estágio probatório,” ao final do qual sua efetivação será confirmada ou não, mediante um processo de avaliação institucional.

Nas instituições particulares, o ingresso se dá por concurso ou por convite

e o contrato pauta-se pela função da docência, mesmo que o interesse institucional incida sobre a experiência de pesquisa do candidato. No entanto, uma vez atuante, pode não ser oferecido condições para a melhoria de seu desempenho como docente, restringindo o ensinar ao tempo de sala de aula, e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

De acordo com Pimenta, Anastasiou (2010) e Tondato (2006) ao comentarem a legislação em vigor, indicam que a carga de trabalho na instituição pode ser de vínculo integral, parcial e horista. Sobre essa questão, dados do INEP 1998 apresentam um total de docentes em Instituições de Ensino Superior de 165.122, onde se percebe que 44,37% estão atuando em tempo integral nas Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas universidades ou não, estando a maior incidência destes atuando esteja nas universidades públicas. Enquanto que nas instituições particulares apenas 5,31% do total de docentes atuam em tempo integral. Para estas autoras a dedicação integral solicita do docente as três funções características da universidade: ensino, pesquisa e extensão, que devem estar integradas aos fins propostos no projeto político-pedagógico institucional, do qual o ensino é parte fundamental; porém, não há garantia legal de processos de profissionalização continuada da docência, embora estejam, nesse contexto, as melhores oportunidades de profissionalização continuada do docente.

As autoras Pimenta, Anastasiou (2010) e Tondato (2006) consideram ainda que a uma grande maioria dos professores horistas é contratada para executar ações em períodos específicos, ou seja, determinado número de horas/aula, sem tempo remunerado para preparação de aulas, por exemplo. Assim, nessas situações, desvincula-se a docência da necessária articulação a um projeto educacional regido por projeto pedagógico institucional, e a instituição, por sua vez, desobriga-se de processos de profissionalização continuada.

Nesses casos, o papel docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago. Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica.

Depreende-se dessa situação que o processo de ensino aprendizagem ocorrerá se o docente passar um tempo numa sala de aula dizendo o conteúdo a um grupo de alunos, que deve ser mantido disciplinadamente ouvindo, onde o professor e a instituição acabam por não se sentirem ligados a nenhum projeto

educacional e/ou estimulado a refletir sobre suas responsabilidades no processo educativo do aluno. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Quadro 6- Categoria: ‘**Aluno de Instituição Privada.**’

Sujeito	Discursos
D1	<i>“temos alunos limitados pela própria Alfabetização, um segundo grau feito em escolas públicas deficientes e agora na faculdade estamos enfrentando a “bucha.”</i>
D2	<i>“Os alunos aqui têm outro olhar, [...] trabalham o dia todo em um ou dois locais, muitos atuam na área nos cargos técnicos e são esforçados, mas quase sempre estão cansados, o quê atrapalha a concentração e o desempenho de cada um desses alunos [...] vejo um aluno mais exigente, que questiona mais a profissão[...].”</i>
D3	<i>“Noto que o público da enfermagem é diferente. São alunos trabalhadores, chegam cansados, mas vejo que eles são esforçados, dedicados, interessados, buscam conhecer mais na minha disciplina (língua portuguesa), eles querem saber de tudo. Eles aproveitam a aula, eles ficam atentos, querendo saber de umas coisas mais específicas [...] eles olham pra gente com mais carinho.”</i>
D4	<i>“Os alunos ficam completamente perdidos com a falta de recursos para os estágios [...] também apresentam dificuldade para relacionar teoria e prática [...].”</i>
D5	<i>“[...] venho de formação em uma universidade pública, vejo um perfil de aluno diferente, aqui eles querem ficar sentados e esperando o conteúdo pronto sendo despejado para eles poderem engolir [...] não estão preocupados com a pesquisa por exemplo.”</i>
D8	<i>“vejo um aluno com muitas dificuldades [...] trabalho com uma disciplina básica, ele deveria ter embasamento do Ensino Médio, mas não tem [...] eles colocam a responsabilidade toda na disciplina e em mim.”</i>
D9	<i>“Hoje tem uma realidade [...] chega aluno que veio de supletivo, nós temos aluno que vem do cursinho, que prestou vestibular e não conseguiu e veio pra cá fazer outro curso, uma pessoa que acabou de fazer o segundo grau, tem pessoas que já faz muito tempo que fez o segundo grau. Isso é muito diversificado.” “[...] o nosso aluno também é tradicional, vocês já perceberam como é difícil dar uma dinâmica diferente e o aluno ter maturidade de participar?” “[...] às vezes quando eu coloco dinâmica de grupo na sala eu vejo gente saindo, atender celular, indo para a cantina. Porque o aluno não se acha num momento de produzir, num momento de aula se nós estamos fazendo trabalho de grupo. Ai o professor tem que usar a autoridade, fazer chamada, dizer você não pode sair, que se sair vou pôr falta, porque o próprio aluno não tem maturidade para dinâmicas grupais.”</i>
D10	<i>“[...] vai ter que lidar com heterogeneidade, tem aluno com mais maturidade para prosseguir, no entanto, você tem outro com mais dificuldade, fica difícil avaliar todos do mesmo jeito.”</i>

continuação...

D11	<i>"[...] nós lidamos aqui com uma variedade de alunos, diferentes culturas, diferentes jeitos, diferentes níveis socioeconômico."</i>
D12	<i>"[...] o aluno quer algo mais palpável, ele não quer ter o trabalho de folhear o livro e desvendar o conhecimento, principalmente esse nosso aluno trabalhador, que muitas vezes no curso noturno cochila porque trabalhou o dia todo e está cansado. Na enfermagem o problema é ainda maior porque de manhã ele veio do plantão noturno e à noite trabalhou o dia todo muitas vezes em dois lugares [...] recebemos uma aluno com mais dificuldades, mais limitações, mas com desejos de conseguir fazer graduação em um curso no ensino superior."</i>
D13	<i>"Por estudarem em uma escola particular, muitas vezes se comportam como se nós fôssemos escravos, acabou o respeito entre aluno e professor, está tudo no mesmo lugar, fica difícil às vezes discriminar quem é quem [...] falta bagagem lá de trás, faltou conhecimento no Ensino Médio e agora eles não têm tempo, nós não temos tempo para resgatar isso."</i>
D14	<i>"Os alunos que nós temos recebido hoje no curso de enfermagem, percebo que são na grande maioria composta de trabalhadores de nível técnico. Eles têm um bom conhecimento da prática, mas quando vamos falar do embasamento científico, fico bastante preocupado [...] temos um tempo muito curto para dar conta de todo o conteúdo programático proposto e nos deparamos com pessoas que não conseguem [...] porque não sabem ler e interpretar [...]."</i>
D15	<i>"Na enfermagem percebo um público mais velho, concordo com a colega que disse serem trabalhadores e estarem na sua maioria cansados no início da aula [...] se a proposta é uma discussão, uma dinâmica a gente já percebe que uns e outros viram a cara e ficam resistentes em participar."</i>

conclusão.

Fonte: Grupos Focais 1,2 e 3 - Ribeirão Preto- 2011.

O quadro 6 apresenta a categoria 'Aluno de instituição privada,' que segundo a maioria dos sujeitos se constitui em uma realidade preocupante, no que se refere ao tipo de formação pretendida e com qual finalidade será construída a formação profissional, uma vez que a graduação em bacharel não tem sido sinônimo de enfermeiro capacitado para assumir a função do cuidar do ser humano na sua integralidade, conforme preconiza as políticas do e menos ainda capaz de atuar na formação de outros profissionais enfermeiros.

Dentro dessa categoria foram colocados aspectos relacionados ao perfil do aluno de instituição privada, as deficiências oriundas da Alfabetização e do Ensino Médio, e o compromisso do professor com o processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

Fica evidenciado para a pesquisadora a partir de sua vivência como professora de Ensino Superior em Enfermagem em uma instituição privada, como egressa de uma instituição formadora privada e profissional técnica em enfermagem, que nesse percorrer acadêmico de 19 anos, inicialmente como discente e agora como docente, o número de profissionais auxiliares e técnicos de enfermagem que buscam a graduação em enfermagem é expressivo.

Como corrobora a fala abaixo:

“Os alunos que nós temos recebido hoje no curso de enfermagem, percebo que são na grande maioria composta de trabalhadores de nível técnico. Eles têm um bom conhecimento da prática, mas quando vamos falar do embasamento científico, fico bastante preocupado [...] temos um tempo muito curto para dar conta de todo o conteúdo programático proposto e nos deparamos com pessoas que não conseguem [...] porque não sabem ler e interpretar [...].”(D14)

A motivação para a mudança de profissional técnico em busca da graduação em enfermagem suscita uma reflexão para a realidade pessoal e social do aluno/profissional que espera da graduação uma possibilidade de ascensão profissional e pessoal, à medida que poderá trabalhar menos e obter uma remuneração maior. No entanto, a Enfermagem é sabida e socialmente conhecida como uma profissão que traz ascendência social, pode gerar mais rendimentos que um profissional técnico, mas dificilmente o enriquecimento. Portanto, pode-se inferir que a inserção desse profissional técnico na graduação também pode estar relacionada com a identificação familiar e com a equipe de trabalho.

“[...] o aluno quer algo mais palpável, ele não quer ter o trabalho de folhear o livro e desvendar o conhecimento, principalmente esse nosso aluno trabalhador, que muitas vezes no curso noturno cochila porque trabalhou o dia todo e está cansado. Na enfermagem o problema é ainda maior porque de manhã ele veio do plantão noturno e à noite trabalhou o dia todo muitas vezes em dois lugares [...]”

recebemos uma aluno com mais dificuldades, mais limitações, mas com desejos de conseguir fazer graduação em um curso no ensino superior.”(D12)

Diante desta realidade, a formação desse aluno deverá ser construída a partir da realidade profissional, da motivação e consequentemente da necessidade de formar pessoas aptas a se inserirem e ascenderem no mercado de trabalho. Escolha profissional feita passa-se à etapa de construção do conhecimento e a realidade do aluno que precisa na maioria dos casos trabalharem para custear a sua formação e ainda prover o seu sustento. Aliado a isso se soma o fato de ter que conciliar a formação acadêmica com o trabalho e a vida pessoal.

Outra questão não menos importante são as dificuldades oriundas de uma Alfabetização e Ensino Médio deficiente o que gera limitações na graduação.

Os docentes/educadores se vêem diante de um desafio imenso. Precisam ter conhecimento teórico-prático específico e também saber manusear ferramentas pedagógicas de forma assertiva, uma vez que a prática docente mostra que nem todos os acadêmicos estão em busca de conhecimento e sim de um diploma de graduação.

Todas as questões relacionadas ao perfil do aluno de instituição privada discutidas estão em consonância com Medina, Takahashi (2003), Nunes (2001) e Zanei (1995).

Segundo Guariente e Berbel (2000) para que determinadas mudanças pretendidas para o curso se concretizem, deve-se dar atenção especial “à fase pós-definição do currículo. Na implantação é fundamental o planejamento de atividades que sensibilizem docentes e discentes para enfrentar a situação”. Por ser uma fase de aproximação da profissão já conhecida com a formação específica escolhida para a vida profissional uma das funções do docente é mostrar a boniteza de sua profissão para os acadêmicos, eles estão em busca de identificação, é preciso saber chegar até eles e negociar a mediação dos saberes a serem apreendidos.

As falas abaixo apresentam-se em consonância com a autora:

“[...] nós lidamos aqui com uma variedade de alunos, diferentes culturas, diferentes jeitos, diferentes níveis socioeconômico.”(D11)

“Os alunos aqui têm outro olhar, [...] trabalham o dia todo em um ou dois locais, muitos atuam na área nos cargos técnicos e são esforçados, mas quase sempre estão cansados, o quê atrapalha a concentração e o desempenho de cada um desses alunos [...] vejo um aluno mais exigente, que questiona mais a profissão[...].”(D2)

“Noto que o público da enfermagem é diferente. São alunos trabalhadores, chegam cansados, mas vejo que eles são esforçados, dedicados, interessados, buscam conhecer mais na minha disciplina (língua portuguesa), eles querem saber de tudo. Eles aproveitam a aula, eles ficam atentos, querendo saber de umas coisas mais específicas [...] eles olham pra gente com mais carinho.” (D3)

O desafio na formação do profissional enfermeiro caminha em direção à construção do conhecimento e formação do cidadão, para uma clientela apropriada de infindáveis informações oriundas das redes midiáticas (internet, telefone, radio, televisão), logo chegam à universidade afoita pelos resultados, sem interesse e entusiasmo pelo processo de formação profissional.

As falas retratam um recorte da percepção dos docentes com relação ao aluno de instituição privada, admitido no curso de enfermagem:

“[...] venho de formação em uma universidade pública, vejo um perfil de aluno diferente, aqui eles querem ficar sentados e esperando o conteúdo pronto sendo despejado para eles poderem engolir [...] não estão preocupados com a pesquisa por exemplo.”(D5)

“[...] vejo um aluno com muitas dificuldades [...] trabalho com uma disciplina básica, ele deveria ter embasamento do Ensino Médio, mas não tem [...] eles colocam a responsabilidade toda na disciplina e em mim.”(D8)

“Hoje tem uma realidade [...] chega aluno que veio de supletivo, nós temos aluno que vem do cursinho, que prestou vestibular e não conseguiu e veio pra cá fazer outro curso, uma pessoa que acabou de fazer o segundo grau, tem pessoas que já faz muito tempo que fez o segundo grau. Isso é muito diversificado.” “[...] o nosso aluno também é tradicional, vocês já perceberam como é difícil dar uma dinâmica diferente e o aluno ter maturidade de participar?” “[...] às vezes quando eu coloco dinâmica de grupo na sala eu vejo gente saindo, atender celular, indo para a cantina. Porque o aluno não se acha num momento de produzir, num momento de aula se nós estamos fazendo trabalho de grupo. Ai o professor tem que usar a autoridade, fazer chamada, dizer você não pode sair, que se sair vou pôr falta, porque o próprio aluno não tem maturidade para dinâmicas grupais.”(D9)

Segundo Gabrielli (2004) os graduandos consideram o professor ideal aquele que domina amplamente a disciplina que ensina, que possua recursos didático pedagógicos para conseguir dialogar e produzir o ensino-aprendizagem e que os respeitem nos seus saberes e os favoreçam nas suas limitações.

Para Tondato (2006) e Vidal (2002) o professor precisa investir na renovação do processo de ensino-aprendizagem, extrapolar o acompanhamento do desenvolvimento tecnológico, e até teórico, é preciso espaço para a criatividade, para o exercício do novo. (Bakhtin, 1997:71) *apud* Tondato (2006) já discutia que educar significava propiciar e desencadear “processos de auto-organização nos neurônios e nas linguagens das pessoas [...] para elas adquirirem novas informações e conhecerem novas linguagens, deixando soltos os laços de seus significantes; pois quem ensina apenas mostra pistas, insinua ritmos para a dança das linguagens.”

Quadro 7- Categoria: 'A formação pedagógica para a docência.'

Sujeito	Discursos
D1	<i>"[...] claro que um treinamento, uma capacitação sempre vem a ampliar nossos conhecimentos e expandir a nossa forma de trabalhar com os alunos."</i>
D2	<i>"[...] quem já sai da faculdade e vai dar aula não está pronto. A minha experiência prática me ajudou muito para a docência [...] quando venho para a escola fico preocupada em como vou passar a matéria para os meus alunos, quais são os meus objetivos e como farei para atingi-los, quais serão as minhas estratégias [...]."</i>
D3	<i>"[...] o professor enfermeiro tem muitas ferramentas, mas falta o preparo específico para ser professor em nível superior, ser formador de outro profissional [...] ter conhecimento, não significa ter a capacidade de negociar isso com o outro, aqui no caso com o nosso aluno de graduação em enfermagem."</i>
D4	<i>"[...] tem muitos professores que tem títulos, são considerados super capacitados e não têm didática para ensinar."</i>
D5	<i>"A discussão que fala da formação pedagógica para ser professor no curso de enfermagem para mim surge como uma reflexão para ser docente no ensino superior [...] fui percebendo que havia necessidade de ampliar o conhecimento para poder enfrentar o desafio da docência [...] para mim, o ideal é a construção mesmo, experiência, mais formação, mais especialização, o tempo todo, não dá para parar [...]."</i>
D6	<i>"Quando comecei a ministrar aulas, precisei de uma dedicação muito maior, mais tempo para estudar, preparar minhas aulas, pensar nos meus alunos, enfim, foi um grande desafio [...] somente a formação pedagógica não assegura os resultados da troca de conhecimentos, isso não garantirá resultados satisfatórios."</i>
D7	<p><i>"[...] havia entendimento que era preciso instrumentalizar as pessoas que estavam na profissão [...] na verdade todo o processo de trabalho é muito sistematizado na área pedagógica, eu me habituei com isso, plano de disciplina, plano de aula, traçar isso no seu dia-a-dia [...] hoje é fundamental repensar a formação do graduando para a formação docente. O exercício do enfermeiro está intimamente ligados com a Educação [...] por causa da saúde, nas diversas instituições de nível primário, secundário e terciário."</i></p> <p><i>"[...] o professor tem que ter autoridade não autoritarismo, precisa ter o domínio do seu espaço [...] apesar de todos termos avançados, com tendências diferentes, o fazer continua tradicional."</i></p>

continuação...

D8	<i>“A minha primeira preocupação foi não cometer os mesmos erros, as mesmas falhas que os meus professores cometiam [...] todas as nossas buscas de didática servem de aprimoramento para aquilo que está dentro da gente [...] acho que aí sim a nossa docência vai ser bem feita.”</i>
D9	<i>“[...] você chega como docente e de repente na primeira vez você não faz o plano de aula, e depois você fica enrolada com o conteúdo e com o tempo de fazer, e não enxerga necessidade de fazer parece, que não tem uma formalidade [...] eu vejo na nossa prática, a gente detecta os problemas a partir da vivência com esses alunos tão diversificados, entendendo a necessidade deles para depois tentar adequar a nossa técnica, a sistematização da nossa aula, até o recurso utilizado para ser suficiente para todos, tentar a máximo possível, eles são muitos diferentes.”</i>
D10	<i>“[...] eu tenho alunos heterogêneos [...] eu posso devolver um trabalho específico que vá atender melhor ao interesse daqueles alunos. E trabalhar de outra forma com os outros alunos [...] uma avaliação formativa seria uma boa opção, mas nossa grade curricular não permite [...].”</i>
D11	<i>“[...] percebo o seguinte, acho que só a formação acadêmica não é suficiente para ser docente, ser professor, precisa ter uma formação pedagógica, ter uma busca [...] apreender a parte didática [...].”</i>
D12	<i>“[...] tenho uma visão de que a minha prática profissional me deu subsídio para a minha ação docente. Que muitas vezes na sala de aula, o que me ajuda a chegar até o aluno, a sensibilizá-lo é dar significado através dos exemplos que eu vivencio [...] não podemos desistir, não podemos pensar que nós sabemos e eles não sabem, precisamos encontrar uma forma de chegar até eles e os despertar para a escolha profissional que estão fazendo.”</i>
D13	<i>“[...] me pergunto, será que estou perdida, sem rumo, sem saber o que fazer? Pode ser, tem muitas aulas minhas que eu preciso tirar recursos da cartola para ver se o menino, a menina presta atenção e se interessa [...]a formação pedagógica do professor precisa ser permanente como vários colegas já pontuaram [...].”</i>
D14	<i>“[...] tento todos os dias, ser um artista. Tirar recursos de onde não tem para ver se eles conseguem ser na sua maioria sensibilizados para a escolha profissional que estão fazendo [...] mas também vejo que muitos colegas não têm conhecimento suficiente com relação à formação pedagógica para a docência [...].”</i>
D15	<i>“Eu como docente estou ali para acompanhá-lo, apontar caminhos para a escolha dele [...] isso nos coloca enquanto docentes num lugar de mediadores, gosto muito de pensar que o aluno tem dentro de si um referencial, ele vem para que o ajudemos a desenvolver esse referencial, esse conhecimento.”</i>

continuação...

D16	<i>"[...]Pra mim a formação pedagógica é fundamental para a atuação do professor universitário, pois através dela o profissional poderá reconhecer e analisar o projeto político pedagógico da instituição [...] quando falo docência, eu penso na teoria e na prática, na formação como um todo [...] visando o envolvimento do aluno e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem[...]."</i>
D17	<i>"[...] no começo foi difícil, é muito diferente, você trabalhar com você ensinar, entendo que a minha prática foi um alicerce para iniciar na docência [...] meu maior problema foi preparar as aulas, traçar os objetivos da forma mais clara [...]."</i>

conclusão.

Fonte: Grupos Focais 1, 2 e 3 - Ribeirão Preto- 2011.

No O quadro 7 são apresentadas falas que compõem a categoria 'A formação pedagógica para a docência,'nesse momento configurando a temática central deste estudo. Neste sentido todos os sujeitos do estudo expressaram de forma contundente, através da verbalização e gesticulação corporal o significado da formação específica para a docência, indicando como se constituía um fator positivo e/ou negativo no seu cotidiano profissional conforme falas apresentadas:

"[...] Para mim a formação pedagógica é fundamental para a atuação do professor universitário, pois através dela o profissional poderá reconhecer e analisar o projeto político pedagógico da instituição [...] quando falo docência, eu penso na teoria e na prática, na formação como um todo [...] visando o envolvimento do aluno e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem [...]."(D7)

"[...] você chega como docente e de repente na primeira vez você não faz o plano de aula, e depois você fica enrolada com o conteúdo e com o tempo de fazer, e não enxerga necessidade de fazer parece, que não tem uma formalidade [...] eu vejo na nossa prática, a gente detecta os problemas a partir da vivência com esses alunos tão diversificados, entendendo a necessidade deles para depois tentar adequar a nossa técnica, a sistematização da nossa aula, até o recurso utilizado para ser suficiente para todos, tentar a máximo possível, eles são muitos diferentes."(D9)

“[...] havia entendimento que era preciso instrumentalizar as pessoas que estavam na pedagógica, eu me habituei com isso, plano de disciplina, plano de aula, traçar isso no seu dia-a-dia [...] hoje é fundamental repensar a formação do graduando para a formação docente. O exercício do enfermeiro está intimamente ligados com a Educação [...] por causa da saúde, nas diversas instituições de nível primário, secundário e terciário.” (D7)

“[...] o professor tem que ter autoridade não autoritarismo, precisa ter o domínio do seu espaço [...] apesar de todos termos avançados, com tendências diferentes, o fazer continua tradicional.”(D7)

Para a maioria dos docentes a formação pedagógica é fundamental para a atuação do professor universitário, é uma possibilidade de ação sistematizada na compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Chegaram a um entendimento que ser professor depende de um dom, de uma afinidade pessoal para lidar consigo e interagir com o outro. Trouxeram, ainda, como alicerce para a docência as suas práticas pessoais e profissionais, momentos que possibilitaram instrumentalizar a realidade da profissão ao aluno, aproximando-o do ser profissional dentro do contexto da formação acadêmica, no entanto, entendem que esses requisitos precisam ser lapidados, polidos, como se faz com o diamante para que ele possa exibir o valor da sua riqueza. Assim é a profissão docente, o professor necessita integrar o exercício profissional à prática, à atividade didática, contribuindo de forma significativa para a formação íntegra e integral ao aluno.

“[...] o professor enfermeiro tem muitas ferramentas, mas falta o preparo específico para ser professor em nível superior, ser formador de outro profissional [...] ter conhecimento, não significa ter a capacidade de negociar isso com o outro, aqui no caso com o nosso aluno de graduação em enfermagem.”(D3)

“[...] tem muitos professores que tem títulos, são considerados super capacitados e não têm didática para ensinar.”(D4)

“A discussão que fala da formação pedagógica para ser professor no curso de enfermagem para mim, surge como uma reflexão para ser docente no ensino superior. [...] fui percebendo que havia necessidade de ampliar o conhecimento para poder enfrentar o desafio da docência [...] para mim, o ideal é a construção mesmo, experiência, mais formação, mais especialização, o tempo todo, não dá para parar [...].” (D5)

Formar um bom profissional é também uma condição de expressão social para os professores, a origem do profissional fala favoravelmente à origem da sua formação e conseqüente de quem o formou. Por outro lado, um profissional inapto, produz questionamentos na origem de sua formação e também de quem o formou.

Torna-se significativo para o docente identificar e apropriar da relevância do seu papel profissional e buscar novos referenciais para ampliar sua ação docente. Da mesma forma, o reconhecimento também o instiga a cobrar das instituições de ensino apoio para ampliar a sua formação pedagógica, seja através de estímulos financeiros, ações colegiadas para a capacitação da equipe, seja na liberação para buscar essa formação em outras instituições em momento oportuno.

Para estes docentes a formação pedagógica para a docência se constitui em uma busca constante em busca de novos saberes.

O processo de direcionamento na formação dos profissionais de Enfermagem deve estar voltado para as transformações sociais. É indelével que as propostas pedagógicas dialoguem com estas transformações e as integre à realidade vivida pelos alunos, além de serem capazes de incorporar os aspectos inerentes a sociedade globalizada do século XXI.

Tardif (2002) discute os saberes docentes em todos os seus aspectos e os integra na construção da formação docente como os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar, da formação profissional para o magistério, agregados aos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes da vivência na sala de aula com os seus alunos e os colegas de trabalho.

As falas dos docentes inferem que uma parte desses saberes, já estão apreendidos conforme apresentado abaixo:

“[...] no começo foi difícil, é muito diferente, você trabalhar com você ensinar, entendo que a minha prática foi um alicerce para iniciar na docência [...] meu maior problema foi preparar as aulas, traçar os objetivos da forma mais clara [...]” (D17)

“[...] tento todos os dias, ser um artista. Tirar recursos de onde não tem para ver se eles conseguem ser na sua maioria sensibilizados para a escolha profissional que estão fazendo [...] mas também vejo que muitos colegas não têm conhecimento suficiente com relação à formação pedagógica para a docência [...]” (D14)

Dentro dessa perspectiva Bolzan e Isaia (2006) continuam o raciocínio da construção da professoralidade e afirmam que “ninguém nasce professor, mas constitui-se como tal, ao longo de um percurso, engloba, de forma integrada, as trajetórias da vida pessoal e profissional.”

Onde a construção da aprendizagem docente implica o estabelecimento de um processo de “interação e de mediação entre regulação interpssicológica e regulação intrapsicológica, de forma que as interações e as mediações favoreçam as trocas cognitivas e os docentes avancem em seus processos formativos após a interiorização e significação (VYGOTSKI, 1994).

“[...] tenho uma visão de que a minha prática profissional me deu subsídio para a minha ação docente. Que muitas vezes na sala de aula, o que me ajuda a chegar até o aluno, a sensibilizá-lo é dar significado através dos exemplos que eu vivencio [...] não podemos desistir, não podemos pensar que nós sabemos e eles não sabem, precisamos encontrar uma forma de chegar até eles e os despertar para a escolha profissional que estão fazendo.” (D12)

“Eu como docente estou ali para acompanhá-lo, apontar caminhos para a escolha dele [...] isso nos coloca enquanto docentes num lugar de mediador, gosto muito de pensar que o aluno tem dentro de si um referencial, ele vem para que o ajudemos a desenvolver esse referencial, esse conhecimento.” (D15)

Ainda para Vygostki apud Bolzan e Isaia (2006) essas regulações implicam na interação com o meio no qual está inserido. A aprendizagem ocorrerá na relação mediada e nas interações decorrentes desse processo. Não se tratando de reproduzir, mas ressignificar o que foi experienciado.

Para as autoras a construção da professoralidade se constitui a partir de um processo auto-reflexivo, de tal forma que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que seja possível pensar e compreender o porquê, o como e o para que das mesmas. Assim, a formação para a docência implica em uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, com finalidade de atingir a aprendizagem.

Pimenta e Anastasiou (2002 p.259), afirmam que o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante “a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no Ensino Superior. Estas mesmas autoras indicam que uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência do professor pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar.

O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, serão de grande valia na construção dos saberes necessários à docência no ensino superior. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002)

A formação pedagógica para a docência para além das concepções da graduação e das experiências pessoais e profissionais é contextualizada na legislação que trata da especificidade da formação para a docência a partir da pós-graduação *stricto sensu* discutida na próxima categoria temática.

Quadro 8- Categoria: 'A pós-graduação e a docência.'

Sujeito	Discursos
D2	<i>"[...] fui fazer o mestrado [...] porque eu sentia necessidade de buscar mais recursos para continuar na docência."</i>
D5	<i>"[...] fui percebendo que havia necessidade de ampliar conhecimento para poder enfrentar o desafio da docência [...] o mestrado me proporcionou esse suporte para continuar na docência além do mestrado fiz doutorado [...] isso é um desafio pessoal [...] mas penso que mestrado e doutorado não conseguem alcançar essa necessidade da qual estamos falando aqui [...] as disciplinas existem, mas são poucas e muito concorridas [...]."</i>
D7	<i>"[...] eu queria retomar porque essa questão pedagógica é tão premente e falar da didática [...] foi justamente isso que se perdeu porque a partir do momento que você vivencia as abordagens pedagógicas, você tem a plena noção do que é interagir com o seu processo de ensino e aprendizagem. A pós- graduação resgata essa possibilidade, seja na Licenciatura, no mestrado, no doutorado [...]"</i>
D8	<i>"[...], a gente faz mestrado para aprimorar essa vontade que a gente tem [...] é uma exigência do MEC para a docência, mas não te ensina a dar aula, ensina a fazer pesquisa, a estudar um atalho específico [...] hoje em dia fazer mestrado virou um escape para quando você sai da faculdade e não sabe o que fazer, vai fazer mestrado [...] automaticamente as faculdades precisam de mestres, você vai ser professor."</i> <i>"[...],a docência é uma coisa que eu fui aprimorando [...] tive colegas no meu Mestrado que faziam péssimos seminários porque não gostavam da docência, então pode ter qualificação, mas se não gostar, não será um bom professor."</i>
D9	<i>"[...] eu gostaria de fazer mais cursos, estudar mais, uma coisa que me engessa é ter que pegar um número grande de aulas, não dá s tempo para buscar mais conhecimento, eu sei que tenho necessidade de ter mais conhecimento [...] tenho vontade e sinto necessidade de fazer o Mestrado [...]."</i>
D11	<i>"[...] o Mestrado que eu fiz [...] no ano passado, foi muito importante [...] pretendo fazer o Doutorado para continuar a formação pedagógica, agora que resolvi assumir a docência como minha escolha profissional."</i>
D12	<i>"[...] somente a minha formação não era suficiente para a docência, parti para a pós-graduação, mestrado e doutorado. Tive nessas duas formações momentos importantes para refletir sobre a ação docente no ensino superior, sobre a pesquisa [...] mas não julgo ser suficiente para a formação pedagógica do professor [...] vivemos grandes mudanças, precisamos mudar paradigmas educacionais no Brasil."</i>

D14	<i>“[...] tenho mestrado, doutorado e cursos de aprimoramento. As disciplinas voltadas para a docência posso contar nos dedos [...] na minha graduação então, nem me lembro como foi [...] estou trabalhando com contrato provisório em uma universidade pública [...] tive oportunidade de participar de um curso voltado para a formação do docente em ensino superior, com discussões fantásticas, coisa que nem o mestrado e nem o doutorado me proporcionaram [...]”</i>
D15	<i>“[...] ter feito a pós- graduação me deu referencial e também recursos para a docência no ensino superior [...] a busca é contínua, leituras, congressos, palestras, atualizações, enfim, essa formação não tem fim.”</i>
D16	<i>“[...] graduei-me [...] e fui logo pensando em investir na minha pós-graduação [...] sempre tive o sonho de ser professora [...] terminei o doutorado e já estou fazendo outra pós-graduação lato sensu, não podemos parar.”</i>
D17	<i>“Estou pensando fazer mestrado em 2012 [...] é muito difícil se dizer preparado, as coisas estão mudando muito rapidamente [...]ser docente é formar-se sempre, se a gente quiser ser um bom professor.”</i>

Fonte: Grupos Focais 1,2 e 3 - Ribeirão Preto- 2011.

No quadro 8 está apresentado os discursos relativos a última categoria temática, 'A pós-graduação e a docência, não foi tema abordado por todos os professores, mas a maioria considerou a pós-graduação como uma possibilidade de formação pedagógica.

Atualmente constituiu-se uma obrigatoriedade pessoal para o professor assegurar a sua permanência no mercado de trabalho. É sabido que as instituições de Nível Superior Públicas no Brasil funcionam em consonância com a LDB e com o compromisso de formar profissionais para o ensino, a pesquisa e a docência, para tanto precisam ter em seu quadro funcional professores com graduação *stricto sensu* que são capacitados para tal finalidade. Embora as instituições de Ensino Superior Privadas na sua maioria tenham apenas a porcentagem mínima exigida pelo Ministério da Educação dentro do plano de carreira, em decorrência da oferta, detêm em seu quadro funcional professores com pós-graduação *stricto sensu* recebendo como se fossem profissionais graduados ou especialistas.

Por um lado os professores reconhecem que Mestrado e Doutorado possibilitam reflexão da ação docente no Ensino Superior sobre a docência, o ensino e a pesquisa, por outro, apontam a necessidade de ampliar o número de disciplinas voltadas para a formação da docência, entendendo que muitos programas de pós-

graduação conduzem a formação do pós graduado apenas para a pesquisa em detrimento da real necessidade que é formação pedagógica, voltada para a formação docente.

“[...] ter feito a pós- graduação me deu referencial e também recursos para a docência no ensino superior [...] a busca é contínua, leituras, congressos, palestras, atualizações, enfim, essa formação não tem fim.”(D15)

“[...] graduei-me [...] e fui logo pensando em investir na minha pós-graduação [...] sempre tive o sonho de ser professora [...] terminei o doutorado e já estou fazendo outra pós-graduação lato sensu, não podemos parar.” (D16)

“Estou pensando fazer mestrado em 2012 [...] é muito difícil se dizer preparado, as coisas estão mudando muito rapidamente [...]ser docente é formar-se sempre, se a gente quiser ser um bom professor.”(D17)

Em vista disso, alguns professores com mestrado, doutorado ou especialização expressaram que os títulos não representam formação pedagógica suficiente para a docência, em virtude da oferta de disciplinas nos seus programas serem mínimas. Além de que, para eles, a formação tão somente, não assegura competência suficiente para a docência, sendo necessária a apropriação de outros saberes e principalmente ter afinidade, gostar de formar pessoas para cuidar de outras pessoas com comprometimento, ética e responsabilidade.

“[...] eu queria retomar porque essa questão pedagógica é tão premente e falar da didática [...] foi justamente isso que se perdeu porque a partir do momento que você vivencia as abordagens pedagógicas, você tem a plena noção do que é interagir com o seu processo de ensino e aprendizagem. A pós- graduação resgata essa possibilidade, seja na Licenciatura, no mestrado, no doutorado [...]” (D7)

“[...] a gente faz mestrado para aprimorar essa vontade que a gente tem [...] é uma exigência do MEC para a docência, mas não te ensina a dar aula, ensina a fazer pesquisa, a estudar um atalho específico [...] hoje em dia fazer mestrado virou um escape para quando você sai da faculdade e não sabe o que fazer, vai fazer mestrado [...] automaticamente as faculdades precisam de mestres, você vai ser professor.”(D8)

*“[...]a docência é uma coisa que eu fui aprimorando [...]”
(D8)*

E por fim, entendem que a formação pedagógica para a docência precisa ser permanente.

“[...] ter feito a pós- graduação me deu referencial e também recursos para a docência no ensino superior [...] a busca é contínua, leituras, congressos, palestras, atualizações, enfim, essa formação não tem fim.” (D15)

“[...] fui percebendo que havia necessidade de ampliar conhecimento para poder enfrentar o desafio da docência [...] o mestrado me proporcionou esse suporte para continuar na docência além do mestrado fiz doutorado [...] isso é um desafio pessoal [...] mas penso que mestrado e doutorado não conseguem alcançar essa necessidade da qual estamos falando aqui [...] as disciplinas existem, mas são poucas e muito concorridas [...].”(D5)

A Lei nº 4.024, de 1961, em seu artigo 69, letras b e c referem-se a Cursos de Pós- Graduação. Com a implantação da pós-graduação por meio do Parecer nº 977/65, ficou definido que a obtenção de graus de mestre e de doutor seria requisito para acesso aos cargos de carreira das universidades públicas. As escolas particulares passaram a compor o seu quadro de docentes principalmente com professores com formação em curso de especialização (*lato sensu*).

Em 1968, ocorre a primeira Reforma Universitária com a Lei nº 5540/68, que regulamenta e institui princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio. A partir de então houve um crescimento dos cursos de pós-graduação, tanto nas universidades públicas quanto nas particulares, consolidando-se tanto sua relevância científica quanto social. Para esses resultados, importante papel tiveram as Agências Financiadoras (Capes, CNPq, Fapesp, Finep e as diversas Organizações Internacionais) com bolsas-pesquisa para estudantes e professores no país e no exterior (Cf. MASETTO, 2001), unha (2006) afirma que a década de 1970 foi particularmente produtiva na construção das bases de uma pedagogia universitária, ressaltando que, nessa época, configuraram-se, pelo menos, duas instâncias de ações organizativas: os cursos formais em nível de pós-graduação (desde aperfeiçoamento até doutorado) e as estruturas de apoio pedagógico para assessoramento e formação continuada, com o objetivo de proporcionar acompanhamento a professores e cursos. Segundo a autora, decresciam as exigências quanto à formação pedagógica, ou seja, para a formação do professor de ensino superior, na realidade, não havia qualquer critério formal.

Com a Lei 5692 de 1971 foram criadas várias universidades e faculdades em todo o país promovendo um crescimento hoje chamado de “massificação”. Cunha (1996) afirma que a expansão do ensino de graduação, levou ao incremento dos cursos da pós-graduação “formar professores competentes que pudessem atender a expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualificação.”

Na década de 1980, o Brasil caracterizou-se pelo processo de democratização política e nesse contexto as universidades públicas reestruturaram seu papel na sociedade.

No década de 1990, segundo Rolindo (2008), a formação no ensino expandiu de forma ampla, sendo norteadas por princípios flexíveis, de forma competitiva. Nesse contexto, houve mudança na função docente com acúmulo de atividades e parâmetros de avaliação até então inéditos na área de educação, com foco na formação de pesquisadores.

Em 1996, é promulgada a LDB 9.396, que estabelece a responsabilidade de formação pedagógica dos professores nos programas de pós-graduação, no ensino superior, sem no entanto determinar critérios, dando assim autonomia para

que as instituições de ensino superior; não exigissem uma formação didático-pedagógica consistente, visto que a carga horária recomendada é reduzida, sendo proposto a oferta de uma disciplina de no máximo 60 horas.

Para Anastasiou e Pimenta (2002:108) Os cursos de especialização constituíram a principal fonte de preparação de docentes para o ensino superior, principalmente para as instituições particulares. Para elas o ofício de professor é fundamental para o processo de mudança social, se deixados à margem da formação pedagógica essas transformações podem não se concretizar.

Os saberes da área do conhecimento são imprescindíveis, uma vez que ninguém ensina o que não sabe; os saberes pedagógicos, pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do ser humano; dos saberes didáticos que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas e dos saberes da experiência do sujeito professor que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor de forma intrínseca. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa do estudo se faz necessário resgatar de forma sucinta dados mais significativos que surgiram do grupo focal em consonância com o referencial teórico e por fim traçar uma breve análise do todo.

Ao iniciar o estudo tinha por objetivo identificar a percepção do professor de Ensino Superior em Enfermagem de uma instituição privada do interior do estado de São Paulo sobre a formação pedagógica. Foi instigante desde o início, pois sabia que o corpo docente, em sua maioria, era composto por professores com formação profissional em nível de bacharelado, seguido de professores com formação em licenciatura. A escolha pelo grupo focal se deu em função da técnica permitir coletar dados e ao mesmo tempo refletir sobre os significados individuais que emergem a partir do coletivo. No entanto, não foi tarefa fácil, uma vez que os professores em decorrência de jornada de trabalho em uma ou mais instituições, de vida pessoal, embora demonstrassem interesse em participar do estudo não conseguiam conciliar um momento oportuno. Levando em consideração a necessidade de realizar a coleta de dados, optou-se por dividir os docentes em momentos distintos, mesmo com um número menor de participantes, constituindo assim o grupo focal em três encontros, contando ao fim com a participação de 17 professores.

A realização do grupo focal permitiu à pesquisadora entrar em contato com a temática de formação pedagógica no que tange ao pensamento individual e coletivo. Os três grupos demonstraram bastante interesse em discutir a temática, mas foi observado que os professores expressavam as suas opiniões e poucas vezes interrompiam ou completavam o raciocínio a partir de uma fala. Foi observado que eles usavam muito a expressão facial, movimentos com a cabeça para concordar ou discordar dos colegas. Na sua maioria esperavam de forma ordenada a sua vez de falar e os outros ouviam, exceto no grupo um onde dois participantes se exaltaram durante a discussão por divergências, sendo necessária a mediação por parte da pesquisadora.

Ao fim da coleta dos dados, foi momento de transcrever as falas, escolher o referencial para a análise e dar sequência à discussão. Emergiu muito conteúdo, para além daquele inicialmente proposto, justificando a análise de conteúdo para permitir a categorização e ordenar a discussão.

Partiu-se da realidade dos professores enfermeiros que foram percorrendo sobre a inserção na docência e trazendo como referencial a experiência profissional na assistência, na gestão e no ensino técnico em enfermagem. Embora houvesse

mais 7 professores oriundos de outras categorias profissionais, também não foi diferente, uma vez que estes, após a graduação foram se inserindo no mercado de trabalho na área profissional e posteriormente foram para a docência.

Nessa perspectiva, a pesquisadora buscou direcionar aos sujeitos a reflexão sobre a formação pedagógica na graduação possibilitando uma aproximação com a temática proposta e a realidade profissional. Os grupos tiveram divergência nessa reflexão uma vez que por um lado entendiam que a graduação havia oferecido disciplinas voltadas para a docência, mas entendiam que a graduação era focada na formação profissional e não na docência. Outrossim, havia uma opinião de que a graduação teria oferecido disciplina de didática com subsídios suficientes para a docência, além de que a experiência profissional consistiu de um requisito indispensável para a docência na visão da maioria dos professores. Não estando ainda no foco da discussão a pesquisadora buscou direcionar o assunto de forma a possibilitar que refletissem sobre a formação que tinham tido, como referencial para a docência que estavam exercendo no momento.

A partir daí, vieram inúmeras considerações acerca da temática, falando da condição de trabalharem em uma instituição privada com as peculiaridades da sua finalidade como empresa e função pedagógica, aliado a essa questão trouxeram questionamentos sobre o perfil do aluno que atualmente tem sido admitido nas instituições privadas de ensino superior, suas deficiências e suas expectativas com relação a formação profissional.

O ponto central foi quando os grupos focaram na realidade do ensino brasileiro, as dificuldades para ensinar enfermagem face à realidade das políticas sociais e econômicas vigentes, agregadas à sua própria formação pedagógica específica para a docência.

Dos 17 sujeitos, todos fizeram pós-graduação *lato sensu*, 13 realizaram pós-graduação *stricto sensu* sendo 6 nível mestrado e 7 com mestrado e doutorado.

Nesse contexto a literatura insere a Enfermagem nos vários momentos políticos, apontando para um crescimento lento, para uma luta árdua no sentido de ser reconhecida como profissão autônoma da Medicina e apta a desenvolver ações sociais voltadas para a assistência com ênfase na prevenção, promoção e intervenção nas situações de doença. Saindo do conceito que enfermeiro cuida de doentes.

As diretrizes indicam a necessidade de criação de cursos de pós-graduação para a formação docente, mas são incoerentes quando não privilegiam a formação pedagógica, uma vez que estão mais focados na pesquisa.

Para alguns estudiosos como Paulo Freire (2007) e Pimenta e Anastasiou (2010) não há ensino sem pesquisa, sendo imprescindível que seja feita uma releitura dessas concepções, pois a pós-graduação não tem oferecido em seus cursos disciplinas que atendam as necessidades dos pós-graduando naquilo que se refere a sua formação pedagógica.

A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação. A realidade institucional constitui o ponto de chegada, pois todo o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para superação dos problemas identificados.

Assim, Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto(2001), Ceccim (2008), dentre outros, discutem que a docência se constitui a partir de saberes, oriundos do referencial pessoal, da cultura familiar, também agrega a isso os saberes oriundos da academia durante a graduação, mais adiante vão somando aos saberes construídos dentro da própria sala de aula na relação com o aluno e os materiais didáticos disponíveis. Definem que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado.

Com vistas a formação necessária para a docência, é preciso uma contextualização social e buscar na formação pedagógica os recursos necessários para conduzir todos os saberes, de modo a possibilitar ao aluno a construção do processo de ensino-aprendizagem. Aprendizagem essa não só para a formação profissional, mas para a formação do cidadão, ciente de si, ciente da escolha profissional de cuidar de pessoas saudáveis para que assim permaneçam ou cuidar

de pessoas doentes com foco na manutenção da sua saúde. Engendra-se a tudo isso as políticas públicas de saúde cujos pilares do Sistema Único de Saúde trazem os princípios da igualdade, da universalidade e equidade em todos os níveis de assistência.

Diante desta contextualização, considera-se o homem a partir de uma construção sócio-histórico-cultural, onde há a interação do professor responsável pela formação do profissional enfermeiro com o aluno sujeito dessa formação, cuja interação ainda é convergida para a sociedade, onde o sujeito do trabalho da enfermagem também se constitui no humano. Nessa condição resgato o referencial de Vigotski (1994) quando ele fala da aprendizagem construída a partir da interação com o meio, do uso da linguagem e outros recursos para a mediação do novo, a ser interiorizado. Para ele, somente depois da elaboração de tudo isso, podemos pensar em aprendizagem, quando houver a resignificação então será apreendida. A partir dessa concepção esse estudo cumpriu seus objetivos inicialmente propostos, mas há o entendimento que é preciso continuar trabalhando para ampliar a compreensão de todos os significados imbricados na relação do humano. Na formação pedagógica do professor enfermeiro que lida com construção de sua própria identidade, trabalhando na formação de outras identidades profissionais voltado para o meio social que constitui o foco maior.

Corroboro as minhas percepções com Anastasiou e Pimenta (2002), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática e os encaminhamentos necessários ao envolvimento, à construção e à sistematização do coletivo que se pretenda atender.

A definição dos elementos da teoria didática, fundamentais e essenciais a uma construção da relação entre professor, aluno e conhecimento na Educação Superior, estará diretamente ligada ao levantamento das necessidades do grupo em questão, podendo variar de equipe para equipe. A vivência desses elementos já ocorre nas salas de aula, e a análise dos dados dessa realidade constituirá o confronto da teoria com a prática. É preciso considerar, como princípio norteador que o profissional que já atua como docente já possui uma experiência de sala de aula, em vários anos como aluno, para além do tempo que atua como professor. Por isso, como sujeito de seu processo, sua voz é essencial na definição da caminhada a ser construída.

É importante destacar a contribuição dos alunos no processo de desenvolvimento profissional de seus professores, pois nos fazem ouvir sua voz em instrumentos de avaliação institucional. Por mais questionáveis que sejam os elementos oferecidos, servem de referência para análise da instituição e da ação docente da perspectiva dos alunos.

Sistematizando, nos processos de profissionalização continuada e de construção da identidade do docente do Ensino Superior, destacam-se aspectos relativos aos sujeitos presentes no universo da docência onde o professor é percebido como pessoa e a pessoa do professor é percebida como profissional; o aluno está centrado como sujeito do processo cognitivo e esses processos cognitivos são compartilhados entre os diferentes sujeitos. Ainda dentro desse contexto sistematizado é preciso avaliar os determinantes do processo educativo: projeto político-pedagógico institucional e sua inserção no contexto social; projeto de curso e os dados da realidade institucional; teoria didática praticada e a desejada na sala de aula; a responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho. E por fim, mas não menos importante, aspectos relacionados à ação do docente na universidade, como a construção coletiva interdisciplinar, a definição de conteúdos e os enfoques metodológicos e o acompanhamento do processo mediante a avaliação.

Esses aspectos configuram um quadro teórico complexo, considerando a característica essencialmente reflexiva da profissão docente e dos processos de profissionalização continuada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.C. P.; ROCHA, J. S. Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1989.

ANASTASIOU, L.G.C.; PIMENTA, S.G Docência como profissão no Ensino Superior e os saberes científicos e pedagógicos. **Revista Univille Educação e Cultura** v.7, n. 1, junho 2002.

ANTUNES, M.J.M.; SHIGUENO, L.Y.O.; MENEHIN P. Métodos pedagógicos que influenciaram o planejamento das ações educativas dos enfermeiros: Revisão Bibliográfica. **Rev Esc Enferm USP** 1999; 33 (2): 165-174

ARAUJO, D. V. A.; SILVA, C. C.; SILVA, A. T. M. C. Formação de força de trabalho em saúde: contribuição para a prática. **Cogitare Enferm** 2008 Jan/Mar; 13(1):10-7

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Documento final da Reunião Nacional de Cursos e Escolas de Graduação em Enfermagem**. Carta de Florianópolis. Florianópolis, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. In: **Documento final do 1º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação de Enfermagem**. Rio de Janeiro (RJ), Brasil; 1994. Rio de Janeiro (RJ): ABEn-RJ; 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Proposta de novo currículo mínimo para o curso superior de enfermagem: a formação do enfermeiro**. Brasília, 1991.

BACKES, V. M. S.; MARTINS, S.T.; FERRAZ, F.; SCHMIDT, S.M.S.; PRADO, M.L. Competência dos enfermeiros em problematizar a realidade do serviço de saúde no contexto do Sistema Único de Saúde. **Texto contexto - enferm**. [online]. 2007, vol.16, n.4, pp. 727-736. ISSN 0104-0707. doi: 10.1590/S0104-07072007000400018.

BAGNATO, M.H.S.; COCCO, M.I.M. Memória educativa e a tessitura de conceitos educacionais- experiência vivenciada na licenciatura em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** vol.10 nº 3 Ribeirão Preto May/June 2002 doi: 10.1590/S0104-11692002000300019

BAGNATO, M.H.S; RODRIGUES, R. M. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev. bras. enferm**. [online]. 2007, vol.60, n.5, pp. 507-512. ISSN 0034-7167. doi: 10.1590/S0034-71672007000500005 acesso em 20 de maio de 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006

BONETTI, O.P; KRUSE, M.H.L. A FORMAÇÃO QUE TEMOS E A QUE QUEREMOS: um olhar sobre os discursos, **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 maio/jun;57(3):371-79

BRASIL. Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação. Currículo do Curso de Enfermagem, Documenta, Parecer nº 271 de 19 de setembro de 1962. 10(12): 54-60, Brasília/DF, 1962.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº196 de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, 1996

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1, p.27.833-41.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução CNE/CES nº 3, de 07 de novembro de 2001. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior-SESu. **Chamada de propostas**. Brasília, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política de Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Enfermagem. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de Enfermagem**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem: legislação e assuntos correlatos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, v.2, p.249-53, 1974.

BRASIL. Portaria n.1721, de 15 de dezembro de 1994. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de dez. 1994. Seção 1, p. 19801-2.

CASATE, J.C A humanização do cuidado na formação dos professores de saúde nos cursos de graduação.- Dissertação (131p.:Il;30cm.) apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Enfermagem Fundamental. 2010.

CECCIM, R.B. A emergência da educação e ensino da saúde: interseções e intersectorialidades. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2008.

CONSOLARO, A. **O “Ser” Professor: arte e ciência no ensinar a aprender**. 2 Ed. Maringá: Dental Press Internacional, 2000.

ISABEL da CUNHA, Maria & LEITE, Denise D. B. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas: Papirus, 1996. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

DELOR’S, J. organizador. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ªed. Brasília (DF): UNESCO/MEC/Cortez; 2001.

EDMUNDS, H. **The focus group research handbook**. USA: McGraw-Hill, 1999.

EGRY, E.Y. O ensino da enfermagem em saúde coletiva diante do SUS: as transformações conceituais, metodológicas e pedagógicas no âmbito das escolas de enfermagem. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da USP; 1999. (Relatório de Pesquisa).

FERNANDES, J.D. **Expansão do ensino de enfermagem no Brasil**. Salvador/BA, 1988. (Tese de Doutorado) – Escola de Enfermagem UFBA.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.- 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007 (Coleção Leitura).

GABRIELLI, J. M.W.; PELÁ, N.T.R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. **Rev Esc Enferm USP** 2004; 38(2): 168-74.

GALLEGUILLLOS, T.G.B.; OLIVEIRA, M.A.C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev Esc Enferm USP**. 2001;35(1):80-7.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, A.C. *Didática do ensino superior*. – 1. Ed. -4. Reimpr.- São Paulo: Atlas, 2009

GIUSTI, G.; MONTEIRO, A.E.; A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2007 (ISSN: 1681-5653)

GUARIENTE, M.H.D.M.; BERBEL, N.A.N. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.8 n.2 Ribeirão Preto abr. 2000 doi: 10.1590/S0104-11692000000200009

FRANQUEIRO, N.V.J. Formação gerontológica em um curso de graduação em enfermagem – análise curricular mediante as novas diretrizes da educação [dissertação]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP; 2002.

HOUAISS –Antônio, dicionário de língua portuguesa, 2001.

IERVOLINO, S. A. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p.115- 121, jun. 2001.

IMBERNÓN, F. **FORMAÇÃO E PROFISSIONAL: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

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 **Rev Esc Enferm USP**. 2006; 40(4):570-5.www.ee.usp.br/reeusp/

ITO, E.E; TAKAHASHI, R.T. Publicações sobre Ensino em Enfermagem na Revista da Escola de Enfermagem da USP, **Rev Esc Enferm USP**, 2005; 39(4):409-16.

LANTHIER, M.G.C. O professor de enfermagem: atuação em campo clínico. **Rev. bras. enferm**;37(1):2-11, jan.-mar. 1984.

LIBÂNEO, J.C **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO M. **Docência na universidade**. 3ª ed. Campinas (SP): Papirus; 2001

_____. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MEDINA, N.V.J.; TAKAHASHI, R.T. A busca da graduação em enfermagem como opção dos técnicos e auxiliares de enfermagem **Rev Esc Enferm USP** 2003; 37(4):101-8.

MERHY, E.E. O SUS e seus dilemas: mudar a gestão e a lógica do processo de trabalho em saúde (um ensaio sobre a micropolítica do trabalho vivo). In: Fleuri S, organizador. **Saúde e democracia: a luta do Cebes**. São Paulo: Lemos Editorial; 1997. p. 125-42.

MEYER, D.E; KRUSE, M.H.L. Acerca de Diretrizes Curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. Texto elaborado para subsidiar as discussões da Oficina de Trabalho sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem, durante o 6º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem, realizado em Teresina, Piauí, de 27 a 30 de maio de 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: HUCITEC- 2004.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, A; SILVA, F.V; GERMANO, R.M; TIMÓTEO, R.P.S. SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem **Rev Bras Enferm** 2006; 59(esp).

NUNES, Z.B; NEGRI, G.; MONTEJANI, G.A; GABRIELLI, J.M.W; PELÁ, N. T.R. Prisioneiro do serviço e da faculdade: o modo de vida do estudante de enfermagem trabalhador da enfermagem. **Revista do Centro Universitário Barão de Mauá**, v.1, n.2, jul/dez 2001.

PÊGAS, R.R.S. **Os desafios da formação: o enfermeiro no contexto hospitalar**. 2006. 208f. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Católica de Santos, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA. S.G; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (coleção Docência em Formação).

RIOS, T.A. ÉTICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: a caminho de uma universidade pedagógica. Texto resulta da ampliação organizada para participação na mesa redonda “A docência universitária como profissão: saberes, ética e

formação," no Colóquio Internacional Ensino Superior: complexidade e desafios da contemporaneidade, Feira de Santana/BA, 2008.

RIZZOTTO, M.L.F. **(Re) vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a escola de enfermagem profissional e o mito da vinculação com a saúde pública.** 1995. Dissertação [Mestrado]- São Paulo: Faculdade de Educação da UNICAMP; 1995.

RODRIGUES, J.; MANTOVANI, M.F. Docente de enfermagem-representação sobre a formação. **Esc Anna Nery R Enferm** 2007 set; 11 (3): 494 - 9.

RODRIGUES, M.T.P; SOBRINHO, J.A.C.M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica **Rev. bras. enferm.** vol.60 no.4 Brasília July/Aug. 2007 doi: 10.1590/S0034-71672007000400019

ROLINDO, J.M.R. **A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise a partir das representações dos professores do curso de Engenharia Agrícola da UEG /** 2008.161f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2008.

SANTANA, F.R.; NAKATANI, A.Y.K.; SOUZA, A.C.S.; CASAGRANDE, L.D.R.; ESPERIDIÃO, E. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem: uma visão dialética. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v07,n 03 p. 294-300, 2005.

SEBOLD, L.F; CARRARO, T.E A prática pedagógica para o docente em enfermagem: uma revisão integrativa da literatura. **Enfermeria Global.Revista electrónica trimestral de Enfermería**, nº 22, Abril, 2011. ISSN 1695-6141.

SECAF, V. **A licenciatura em enfermagem e a prática de ensino: uma crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo.** 1987. Tese [Doutorado]- São Paulo: Universidade de São Paulo; 1987.)

SILVA, C.C, EGRY, E.Y. **Competências na prática educativa para constituição da força de trabalho em saúde: um desafio aos educadores.** 2003. Tese [Doutorado]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo; 2003.

_____. Constituição de competências para a intervenção no processo saúde-doença da população: desafio ao educador de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2003, vol.37, n.2, pp. 11-16. ISSN 0080-6234. doi: 10.1590/S0080-62342003000200002.

SILVA, K.L; SENA, R.R. Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro **Rev. esc. enferm.** USP vol.42 no.1 São Paulo Mar. 2008 doi: 10.1590/S0080-62342008000100007

SILVA, V.R. **A dimensão gerencial da prática do enfermeiro nos serviços de saúde: subsidiando o ensino de graduação.** 2008. 339f. Tese (Doutorado)-apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP- Área de concentração: Enfermagem. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E.; VALE, E.G; FERNANDES, J.D; SORDI, M.R.L. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

TONDATO, M.P **Impasses do ensino superior em instituições privadas: formação para o mercado x formação acadêmica x práticas pedagógicas** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação ENDECOM 2006 – Fórum Nacional em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 11 a 13 de maio de 2006.

TRAD, L.A.B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. **Physis** vol.19 nº.3 Rio de Janeiro 2009 doi: 10.1590/S0103-73312009000300013.

TRENTINI, M.; GONÇALVES, L. H. T. Pequenos grupos de convergência – um método no desenvolvimento de tecnologia na Enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v.9, n.1, p.63-78, jan./abr. 2000.

VALSECCHI, E. A. S. S. **O desenvolvimento da disciplina de Fundamentos de Enfermagem nas escolas públicas do estado do Paraná.** 2004.196F. Tese (Doutorado) EERP- USP, 2004.

VALSECCHI, E. A. S. S. **O desenvolvimento da disciplina de Fundamentos de Enfermagem nas escolas públicas do estado do Paraná.** 2004.196F. Tese (Doutorado) EERP- USP, 2004.

VIDAL, D.E. Até que ponto o professor universitário está preparado para enfrentar o desafio do século XXI ? **Tuiuti: Ciência e Cultura**, n. 28, FCHLA 04, p. 45-66, Curitiba, mar. 2002.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZANEI, S.S.V. Mobilidade sócio-profissional na enfermagem: aspectos de uma realidade em reconhecimento. **Acta Paul Enferm** 1995; 8(4):19-27.

APÉNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Zigmar Borges Nunes, sou aluna de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, na Área de Concentração Enfermagem Fundamental, sob orientação da Profa Dra Maria Suely Nogueira. Minha pesquisa intitulada: **Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica**, tem por objetivo identificar a percepção dos professores que atuam no ensino superior em enfermagem em uma Universidade privada no interior do estado de São Paulo quanto à formação pedagógica. Para tanto, venho convidá-lo a participar como sujeito da pesquisa acima citada, que envolve um encontro com data a combinar, previstos para os meses de fevereiro e março de 2011 com duração entre 60 a 70 minutos, em uma sala da unidade da instituição em Ribeirão Preto. O encontro se dará através do grupo focal, com a presença da pesquisadora/mediadora que sou eu e mais duas observadoras que auxiliarão na documentação da discussão. Todos os encontros serão gravados em áudio e vídeo para posterior transcrição dos dados. Após o grupo focal será aplicado por mim um questionário semi-estruturado para identificar dados sócio-demográficos, formação profissional, formação pedagógica e grau de atualização.

O (a) Sr(a) tem total liberdade para recusar a participação no estudo e também a retirar o seu consentimento se considerar necessário, bem como o de solicitar outros esclarecimentos sobre o mesmo a qualquer momento durante os encontros ou através do telefone (16) 3602-6700 com Zigmar Borges Nunes (pesquisadora). Estou ciente que após concordar em participar do estudo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, receberá uma cópia do mesmo.

Eu, _____, RG nº _____ ciente das informações recebidas, concordo em participar do estudo intitulado **Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica**, que será realizado por Zigmar Borges Nunes, mestranda da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), pois estou ciente que em nenhum momento serei exposto a riscos devido a minha participação e que poderei, a qualquer momento, recusar continuar sem nenhum prejuízo para a minha pessoa. Sei também que terei que participar do grupo focal e preencher o questionário semi-estruturado ao término. Sei também que os dados dos encontros dos quais participarei e o questionário o qual responderei serão usados somente para fins científicos e com a garantia de que não serei identificado.

Fui informado que não terei nenhum tipo de despesa além da locomoção até o local dos encontros e nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação neste estudo.

Pelo exposto, concordo voluntariamente em participar do referido estudo.

Pesquisador Responsável, Zigmar Borges Nunes RG: 29090571-0

Av. Bandeirantes 3900. Monte Alegre, CEP: 14004090, Ribeirão Preto.

Fone: (16) 3602-3474

APÊNDICE B – Questões norteadoras para o grupo focal.**QUESTÕES NORTEADORAS**

O quê significa para você ser professor de ensino superior em enfermagem?

A partir de sua condição de professor que participa na formação do profissional enfermeiro, que elementos julga potencializar e/ou dificultar a sua atuação?

A partir das suas vivências enquanto professor e das discussões levadas a efeito neste encontro, o quê considera essencial para uma ação docente mais efetiva?

APÊNDICE C – Questionário SemiEstruturado

I- DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Data de nascimento ____/____/____
3. Estado civil: _____.
4. Ano e instituição que concluiu o curso de graduação _____

II- FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA

5. Qual a sua formação acadêmica, nome da instituição e ano de conclusão.

6. Qual a sua profissão Tempo de exercício

7. Qual a sua experiência em atividade de ensino incluindo a atual.

Nome do curso	Instituição	Função	Tempo de exercício
---------------	-------------	--------	--------------------

8. Você tem formação específica para docência?

1. Sim () 2. Não ()

Nome do curso	Carga horária	Instituição	Ano de conclusão
---------------	---------------	-------------	------------------

9. Além de sua atividade docente, você trabalha em outro local?

1. Sim () 2. Não ()

Nome da instituição	Cargo	Turno	CH semanal	Contrato de trabalho
---------------------	-------	-------	------------	----------------------

10. Quais atividades realiza nesta instituição?

11. Você estuda atualmente? 1. Sim () 2. Não ()

Nome do curso	Instituição	Carga horária total	Modalidade
---------------	-------------	---------------------	------------

Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde
para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 016/2011

Ribeirão Preto, 27 de janeiro de 2011.

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO AD REFERENDUM** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 24 de janeiro de 2011.

Protocolo: nº 1239/2010

Projeto: PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM QUANTO À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.

Pesquisadores: Maria Suely Nogueira
Zigmar Borges Nunes

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Profª. Drª. Lucila Castanheira Nascimento
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Profª. Drª. Maria Suely Nogueira
Departamento de Enfermagem Geral e Especializada
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP