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

CHRISTIANNE ALVES PEREIRA CALHEIROS

**A construção dos saberes da docência no
ensino de enfermagem obstétrica**

**RIBEIRÃO PRETO
2014**

Christianne Alves Pereira Calheiros

**A construção dos saberes da docência no
ensino de enfermagem obstétrica**

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública.

Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologia educacional, Formação em docência, Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Clapis

RIBEIRÃO PRETO

2014

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.

Calheiros, Christianne Alves Pereira

A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica./ Christianne Alves Pereira Calheiros. Orientadora: Prof^a. Dra. Maria José Clapis – Ribeirão Preto – 2014.

179fl.: Il.

Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – 2014.

Docência. Enfermagem Obstétrica. Saberes.

CALHEIROS, Christianne Alves Pereira

A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof Dr

Instituição:

Assinatura: _____

Prof Dr

Instituição:

Assinatura: _____

Prof Dr

Instituição:

Assinatura: _____

Prof Dr

Instituição:

Assinatura: _____

Prof Dr

Instituição:

Assinatura: _____

*Aos meus filhos, **Anne** e **João Pedro**,
por existirem e serem a razão da minha
vida. Luto para vocês, por um futuro
melhor...*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora, **Profª. Drª. Maria José Clapis.**

Obrigada pelos saberes comigo compartilhados, entusiasmo, motivação e competência, por dividir o verdadeiro sentido da profissão docente. Muito mais que oferecer conhecimento, me ofertou nestes anos de doutorado sua sabedoria, me ensinou como utilizá-la de forma prudente, moderada e profícua e útil, a aliar o conhecimento a experiência de vida.

Importante referir, desafios e ensinamentos intelectuais que me foram proporcionados, a disponibilidade sempre manifestada, o seu apoio e confiança, que fizeram toda a diferença, entre o ir e o ficar, o desistir e o avançar.

Obrigada pelo exemplo, acolhimento e apoio incansável, tanto nos momentos de dor quanto de alegria.

Zezé, você deixou uma marca na história da minha existência, pessoal e profissional, tornou-se para mim, uma referência de como ser professora, pesquisadora, ser humano, mãe e mulher.

O meu muito obrigado e que Deus a abençoe e proteja sempre...

Christianne

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar nos momentos mais difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas), pela liberação e pelo apoio que tornou possível a realização deste Doutorado.

Aos docentes do Departamento de Enfermagem da UNIFAL-MG, que concederam minha licença e torceram para o êxito do meu trabalho.

À minha colega de trabalho e amiga, Eliana Peres Rocha Carvalho Leite, por sua imprescindível ajuda ao me apresentar minha orientadora, nos momentos de dificuldades, pela disponibilidade e boa vontade;

À Universidade de São Paulo - USP – Ribeirão Preto, por proporcionar o conhecimento de excelência.

À Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP – USP, a todos os docentes e funcionários que com seus conhecimentos tornaram possível esta formação;

À Banca de Qualificação, Prof^a. Dr^a. Adriana Kátia Correa e Prof^a. Dr^a. M^a Conceição Bernardo de Mello e Souza pelas grandes contribuições na fase de qualificação do projeto.

Aos docentes que aceitaram participar da Banca de Defesa deste doutorado.

Ao grupo de pesquisa Pró Ensino na Saúde, pelos momentos únicos de aprendizado. As discussões, reflexões, estudos e leituras que ocorreram durante os encontros foram imprescindíveis para a consolidação do conhecimento.

A todos os colegas que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade na EERP-USP, na Casa de Hóspedes, no Colégio Vita et Pax, quero expressar minha profunda gratidão.

À amiga, Cláudia Batista, que tão prontamente me atendeu, com grande competência e cuidado realizando a transcrição das entrevistas desta pesquisa.

Meu grande agradecimento é dirigido a meus pais, por terem sido o contínuo apoio em todos esses anos de minha existência, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e a coerência de meus próprios valores.

Ao meu querido pai, Urias, que, vibrou e iniciou comigo esta caminhada, mais que, pela primeira vez em minha vida, não pôde estar comigo, como sempre esteve. Que falta senti do teu apoio, do teu colo! Esta conquista também é sua, pois me auxiliaste a ser o que sou. Sei que, de onde estiveres, torces por mim. Obrigada, meu PAI! Saudades!!!

À minha querida mãe, Marilda, que, sempre emite forças que me incentivam. Sem teus sábios ensinamentos e fortes exemplos talvez eu não tivesse chegado até aqui. Obrigada minha mãe, eu te amo!!!

Obrigado a Anne e João Pedro, por me apoiarem nesta empreitada, por torcerem por mim e me auxiliarem em todos os momentos para que eu pudesse chegar até aqui!!! Vibrem comigo este momento, essa vitória também é de vocês, meus amores!!!

Ao meu marido, que, mais uma vez, me acompanhou nesta caminhada.

A minha irmã, Patrícia. Lembra? Nossa união é nossa força! Adoro você!

Esta investigação recebeu apoio da CAPES.

“O valor das coisas não está no tempo
que elas duram, mas na intensidade com
que acontecem. Por isso existem
momentos inesquecíveis, coisas
inexplicáveis e pessoas incomparáveis”

Fernando Pessoa

“Pessoas incomparáveis” - **Você Zezé!**

Christianne

RESUMO

RESUMO

CALHEIROS, C. A. P. **A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica**. 2014. 179f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A construção dos saberes da docência no ensino de graduação na área de Enfermagem Obstétrica é a temática central deste estudo. O saber profissional dos professores é um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. O estudo objetivou evidenciar a construção dos saberes da docência, a partir da trajetória de professores no ensino de enfermagem obstétrica, dos cursos de enfermagem da Macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória. Os sujeitos foram 17 professores da área de enfermagem obstétrica de 14 cursos de Enfermagem da Macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais. A coleta de dados foi realizada através de entrevista semi-estruturada. A análise de dados baseou-se na técnica de análise de conteúdo e no referencial teórico dos saberes da docência. Os dados indicaram que os saberes dos professores são provenientes de fontes distintas: pessoais, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e ainda, dos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Vários foram os determinantes de caráter plural, identificados nesta construção, uma vez que cada professor recorre a determinadas fontes conforme suas próprias necessidades e peculiaridades, dentre eles: os saberes construídos no estágio curricular, em projetos de iniciação científica, reuniões do núcleo docente estruturante, na pós-graduação *latu e stricto sensu*, na prática hospitalar (maternidade e centro obstétrico), na saúde coletiva (PSF e Unidades de Saúde), e na sala de aula. A docência vem sendo considerada pelo professor uma segunda opção de trabalho; as instituições, em sua maioria privadas, tem admitido professores recém-formados, com mais de um vínculo empregatício, com ausência de experiência docente e na área de atuação profissional. Os professores dão maior importância aos saberes específicos, porém citam a ausência de conhecimentos mais complexos da pedagogia para o exercício da docência universitária, o que gera

insegurança. Existe uma motivação pessoal e institucional tímida para a participação em movimentos que objetivam a educação continuada e permanente. Os cursos técnicos têm se apresentado como a porta de entrada para a formação dos saberes experienciais da docência. Por fim, os professores relataram considerar a experiência da prática, importante e essencial para o exercício da docência, porém se sentem insatisfeitos e pouco reconhecidos pela instituição de ensino onde trabalham. Diante dos achados, foi possível identificar várias necessidades para constituição destes saberes, que após análise, propiciaram apontar caminhos para melhorar o contexto de construção de saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais para uma prática docente transformadora, que vá além da dimensão técnica, valorizando o inter-relacionamento entre professor, aluno e instituição.

Palavras-chave: Ensino superior; Educação em enfermagem; Docentes de enfermagem; Enfermagem Obstétrica.

ABSTRACT

ABSTRACT

CALHEIROS, C. A. P. **The teaching knowledge construction about obstetric teaching**. 2014. 179f. Thesis (Ph.D.) Nursing School of Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

The construction of teaching knowledge in the undergraduate teaching, in the area of Obstetric Nursing, is the central topic of this study. The professors' professional information is an amalgam of different data and diverse sources, which are constructed, related and mobilized by the professors according to the demands of their professional activity. The research aimed to demonstrate the teaching knowledge construction, from the trajectory of teachers related to the obstetric nursing courses teaching, in the southern macro-region of the state of Minas Gerais. It was possible to perform a qualitative, descriptive and exploratory research. The subjects were 17 teachers from the obstetric nursing area of 14 nursing courses of the southern macro-region of the state of Minas Gerais. Data collection was conducted through a semi-structured interview. Data analysis was based on the content analysis technique and the theoretical framework of teaching experience. The data indicated that the professors' information come from different sources: personal, previous training school, vocational training for teaching, programs and textbooks used at work, and also, knowledge from their own experience, at the classroom and school. Many of them were the determinants of a plural character, which are identified in this construction since each teacher uses certain sources according to their needs and peculiarities. Among them, it is possible to mention the knowledge constructed in the curricular traineeship, in projects of scientific initiation, meetings of the structuring teaching nucleus, in graduate school *latu* and *stricto sensu*, at the hospital practice (maternity and obstetric center), in public health (PSF and Health Units), and in the classroom. Teaching has been considered, by the professor, as a second job option. The institutions, mostly private, have admitted recently graduated teachers with more than one job, with no teaching experience at the professional area. The teachers give greater importance to the special knowledge; nevertheless, they mention the absence of more complex knowledge on pedagogy for the university teaching practice, which generates insecurity. There is a

shy institutional and personal motivation for movements' participation with the objective of a permanent and continuous education. The technical courses were presented as a gateway to the formation of teaching experience knowledge. Finally, the professors reported considering the practical experience as important and essential for the teaching performance. However, they felt dissatisfied and poorly recognized by the educational institution where they work. Therefore, it was possible to identify several requirements for knowledge constitution that provided, after the analysis, pointing out ways to improve the environment for the construction of disciplinary, pedagogical and experiential knowledge to a transformative teaching practice that goes beyond the technical dimension. Also, they value the interrelationship among professor, student and institution.

Key words: Higher education; Nursing Education; Nursing Professors, Obstetrical Nursing.

RESUMEN

RESUMEN

CALHEIROS, C. A. P. **La construcción de los saberes de la docencia en la enseñanza de la enfermería obstétrica**. 2014. 179f. Tesis (Doctorado) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

La construcción de los saberes de la docencia en la enseñanza de la graduación, en el área de la Enfermería Obstétrica, es la temática central de este estudio. El saber profesional de los profesores es una amalgama de diferentes conocimientos provenientes de diversas fuentes. Las mismas son construidas, relacionadas y movilizadas por los profesores, de acuerdo con las exigencias de su actividad profesional. El estudio trató de evidenciar la construcción de los saberes de la docencia, a partir de la trayectoria de los profesores en la enseñanza de la enfermería obstétrica, de los cursos de enfermería de la macro región Sur del Estado de Minas Gerais. Se realizó una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria. Los sujetos fueron 17 profesores del área de enfermería obstétrica, de 14 cursos de Enfermería, de la macro región Sur del Estado de Minas Gerais. La obtención de datos fue realizada a través de una entrevista semiestructurada. El análisis de datos se basó en la técnica de análisis del contenido y en la referencia teórica de los saberes de la docencia. Los datos indicaron que los saberes de los profesores son provenientes de fuentes distintas: personales, de la formación escolar anterior, de la formación profesional para el magisterio, de los programas y libros didácticos usados en el trabajo y, además, de los saberes provenientes de su propia experiencia en la profesión, en la sala de clase y en la escuela. Han sido varios los determinantes de carácter plural, identificados en esta construcción, ya que cada profesor recurre a determinadas fuentes conforme a sus propias necesidades y peculiaridades, entre ellos: los saberes construidos en la fase curricular, en proyectos de iniciación científica, reuniones del núcleo docente estructurador, en la post graduación *latu y stricto sensu*, en la práctica hospitalaria (maternidad y centro obstétrico), en la salud colectiva (PSF y Unidades de Salud) y en la sala de clase. La docencia está siendo considerada, por el profesor, como una segunda opción de trabajo. Las instituciones, en su gran mayoría privadas, han contratado profesores recién recibidos, con más de un vínculo de trabajo, con falta

de experiencia docente y en el área de actuación profesional. Los profesores dan mayor importancia a los saberes específicos, sin embargo, mencionan la ausencia de conocimientos más complejos de la pedagogía para el ejercicio de la docencia universitaria, lo cual genera inseguridad. Existe una motivación personal e institucional tímida para la participación en movimientos que tienen como objetivo la educación continua y permanente. Los cursos técnicos han aparecido como la puerta de entrada para la formación de los saberes experimentales de la docencia. Finalmente, los profesores relataron que consideran a la experiencia de la práctica como importante y esencial para el ejercicio de la docencia. Pero, se sienten insatisfechos y poco reconocidos por la institución de enseñanza para la cual trabajan. Por lo tanto, fue posible identificar varias necesidades para la constitución de estos saberes, que después de ser analizados, propiciaron caminos para mejorar el contexto de construcción de los saberes disciplinarios, pedagógicos y experimentales para una práctica docente transformadora que va más allá de la dimensión técnica, valorizando el interrelacionamiento entre profesor, alumno e institución.

Palabras clave: Enseñanza superior; Educación en enfermería; Docentes de enfermería; Enfermería Obstétrica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente	66
Quadro 2 -	Categorias e indicadores de análise	78
Quadro 3 -	Perfil dos docentes da área de enfermagem obstétrica dos cursos de enfermagem da macrorregião sul do estado de Minas Gerais	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Minas Gerais e a divisão em macrorregiões	72
Figura 2 -	Minas Gerais e a divisão em macrorregiões	72
Figura 3 -	Fonte dos saberes docentes advindos da formação profissional dos professores.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Pólos da Macrorregião Sul e polos de microrregiões, população estimada em 2008	73
------------	---	----

LISTA DE SIGLAS

ABEn	-	Associação Brasileira de Enfermagem
BCF	-	Batimentos cardio-fetais
CLT	-	Consolidação das Leis do Trabalho
CNS/CIRH	-	Conselho Nacional de Saúde
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN/ENF	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Enfermagem
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIES	-	Programa de Financiamento Estudantil
IES	-	Instituição de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MS	-	Ministério da Saúde
NDE	-	Núcleo Docente Estruturante
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
PAE	-	Programa de Aperfeiçoamento de ensino
PDI	-	Plano de desenvolvimento Institucional
PDR	-	Plano Diretor de Regionalização
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPC	-	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	-	Projetos Político-Pedagógicos
PROFAE	-	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
PSF	-	Programa de saúde da Família
SENADEn	-	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SIS	-	Secretaria de Gestão de investimentos em Saúde
URJ	-	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	24
1 INTRODUÇÃO	28
2 OBJETIVOS	44
2.1 OBJETIVO GERAL	44
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	44
3 REFERENCIAL TEÓRICO	46
3.1 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR E DE ENFERMAGEM NO BRASIL	47
3.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM	53
3.3 SABERES DOCENTE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR	59
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	68
4.1 TIPO DE ESTUDO	68
4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA	70
4.2.1 Caracterização das macrorregiões e microrregiões	71
4.2.2 Caracterização da macrorregião e microrregião sul	73
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	73
4.4 COLETA DE DADOS	74
4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	75
4.6 ANÁLISE DOS DADOS	76
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	79
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM OBSTÉTRICA	80
5.2 A TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM OBSTÉTRICA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA.....	84
5.2.1 Saberes pessoais dos professores	85
5.2.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior	88
5.2.3 Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho dos professores	95
5.2.4 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério...	99

5.2.5 Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, e na escola	117
5.3 AS NECESSIDADES PARA CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DOS SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO DA ENFERMAGEM OBSTÉTRICA.....	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	172
ANEXO	178

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A construção dos saberes da docência no ensino de Enfermagem Obstétrica é a temática central deste estudo.

A trajetória descrita a seguir evidencia o caminhar percorrido e meu interesse pelo ensino da enfermagem, o qual teve início logo após a conclusão do curso de graduação em enfermagem em 1995. Ao ser admitida em um hospital geral de uma cidade do interior de Minas Gerais, verifiquei a necessidade de regularização dos profissionais atendentes de enfermagem da instituição perante o Conselho Regional de Enfermagem. Fui buscar parceria para a formação desses profissionais na Capital do Estado, junto à Escola de Saúde Pública de Minas Gerais, conseguindo descentralizar o curso de auxiliar de enfermagem para o município. Esse curso permaneceu ativo por 06 anos vindo a fazer parte do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), projeto desenvolvido pelo Ministério da Saúde, que objetivava a regularização dos profissionais da enfermagem. Nesse curso atuei como coordenadora, como professora e como supervisora de estágio.

O PROFAE representou um marco no país na história da educação em enfermagem. Para atender à alta demanda de profissionais a serem qualificados, propôs-se ainda formar docentes para atuar nessa área educativa, criando o Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na área de Saúde: Enfermagem. Na oportunidade, me tornei aluna e, posteriormente, coordenadora de um curso descentralizado pela Fiocruz, bem como tutora.

Com essa imersão na área da educação em enfermagem, iniciei uma nova trajetória profissional, passando a me dedicar somente à docência, atuando como professora do ensino superior da enfermagem. A partir daí, identifiquei a necessidade de avançar em meus estudos na área da educação em saúde, tendo em vista que também assumi a função de coordenador de curso.

Fui então aprovada para cursar o mestrado na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - EERP-USP, onde desenvolvi estudos no Programa da Enfermagem Fundamental na área da Educação, com foco na enfermagem em saúde do idoso, uma especialidade que se encontrava em franco desenvolvimento.

Envolvei-me com o ensino de enfermagem obstétrica após ser admitida na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG por meio de concurso público para a Disciplina de Enfermagem Obstétrica. Ao assumir a disciplina e a supervisão de estágios nesta área, em uma maternidade de uma instituição filantrópica que atende ao SUS, rede privada e suplementar do Sul de Minas Gerais, deparei-me com uma assistência que estava aquém do proposto pelas Políticas de Saúde da Mulher do Ministério da Saúde e da proposição da Organização Mundial de Saúde (OMS) para a Maternidade Segura, verificando altos índices de cesáreas e o uso rotineiro de práticas não recomendadas para a assistência ao parto.

A partir dessa realidade e atuando como professora verifiquei a necessidade de buscar formação na área da especialidade e me inseri em um curso de especialização em enfermagem obstétrica. Escolhi a Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais que oferece esse curso e tem como campo um hospital considerado referência nacional em humanização ao parto. Adquiri novos conhecimentos e vivenciei outra realidade, na qual o ato de parir se apresentava de forma humanizada e a mulher tinha maior autonomia sobre o seu ser e sobre o momento vivenciado.

Com essa experiência, comecei a me inquietar ainda mais, pois percebia que os profissionais da enfermagem não valorizavam as dimensões culturais, emocionais e técnico-científicas do processo de parto e de nascimento humanizado, mantendo as práticas centradas na medicalização do parto.

Nesse cenário da assistência de enfermagem ao pré-natal, ao parto, ao nascimento e ao puerpério, interessei-me por desvendar como o professor de enfermagem obstétrica busca fundamentação teórica e pedagógica para atuar na formação do enfermeiro generalista.

Assim, a preocupação com os saberes e com a formação do professor de enfermagem está atrelada à minha trajetória profissional, construída e fundamentada em duas dimensões complementares: como professora do curso de Graduação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG responsável pela formação de enfermeiros generalistas; e como profissional que presta assistência de enfermagem na área de obstetrícia. Essa dupla condição me coloca imersa nesse campo de estudos e, de modo particular, na formação de professores que atuam no ensino de enfermagem. A essas duas dimensões, se agrega o fato de ter exercido a

coordenação de curso técnico, de graduação em enfermagem e de participar como coordenadora e como tutora de um curso de especialização em Formação Pedagógica em Enfermagem, além de ter desenvolvido o mestrado na área de educação.

Com o meu ingresso no Doutorado na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto EERP-USP e com minha participação em disciplinas da área de educação e no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE criaram-se outras inquietações e reflexões sobre a educação em enfermagem, que se fortaleceram nas discussões realizadas nas aulas e no grupo de estudos do PAE, enquanto exercia a monitoria.

Essas inquietações se concretizaram em uma atuação mais efetiva após a inserção no grupo de pesquisa Pró-Ensino na Saúde, projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no qual as reflexões a respeito do ensino se estabelecem de modo mais marcante e me remetem às pesquisas nessa área. A criação de um núcleo com estudos focado no ensino e na formação docente e minha participação como membro efetivo desde a criação do grupo, levam-me a um aprofundamento nos estudos e em pesquisas que emergem da prática cotidiana de professora no ensino da enfermagem obstétrica.

O envolvimento com o ensino em saúde, a preocupação com suas diferentes áreas de atuação: na graduação, na educação continuada, na pós-graduação, na educação para a saúde - visando à população, prevenção e promoção à saúde – me aproximam do compromisso como formadora da área de enfermagem obstétrica, com a expectativa de que os alunos egressos dos cursos de graduação em enfermagem estejam preparados para compreender e para atuar na perspectiva das políticas públicas da área e do fortalecimento do Sistema Único de Saúde. Assim, vários questionamentos enquanto professora da área de enfermagem obstétrica me impulsionaram a realizar este estudo.

A partir dessa minha inserção, como professora e pesquisadora, na Docência no Ensino Superior, os saberes e a formação do professor da área da enfermagem obstétrica, se configuram como objeto de minhas investigações.

O objeto de pesquisa, a formação do professor de enfermagem obstétrica e a construção de seus saberes docentes, foram delimitados a partir de leituras, de reflexões, de interpretações e de discussões sobre a formação do professor de ensino superior, sobre os saberes docentes e sobre formação do professor de Enfermagem.

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O Brasil está vivendo um momento singular com a Educação Superior em franco desenvolvimento. Na mesma direção, o ensino de graduação em Enfermagem, com todas as suas especificidades, vem se tornando um vasto campo para a realização de pesquisas na área do ensino superior.

Por outro lado, para o avanço do conhecimento na educação superior, há a necessidade de estudos teóricos que valorizem os professores como elementos essenciais desse processo, pois está cada vez mais presente o reconhecimento de que o docente representa uma peça chave na qualificação do ensino e na formação de profissionais capacitados para o mundo em transformação.

A formação de professores, desde a década de 1990, vem se constituindo em uma das temáticas mais investigadas na área da Educação, orientadas, inicialmente pela produção internacional, para investigar os conhecimentos adquiridos pelo professor, desde sua formação inicial, permeando o processo de educação continuada durante sua vida e seu exercício profissional.

Foi nessa década que se iniciaram pesquisas acerca da prática pedagógica e de seus saberes, um conhecimento considerado complexo, forte e de intenso valor que deve ser desvendado para que lhe seja dada a devida importância, tanto pela autoformação dos professores, como pela reflexão de suas práticas, e também da necessidade de reelaborarem seus saberes acadêmicos iniciais. O movimento que vem se desenvolvendo permite registrar que esses saberes passaram a ser legitimados pela comunidade e que a própria produção teórica começa a acolher uma epistemologia prática a partir dos conhecimentos oriundos desses estudos (GRILLO, 2000).

Segundo Pentes, Aquino e Neto (2009), a introdução da temática dos saberes da docência no Brasil deu-se, inicialmente, pelas obras de Tardif (1991), de Gauthier et al. (1998) e de Shulman (1987) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros como Freire (1996), Masetto (1998), Pimenta (1998, 2002) e Cunha (2004) e de europeus como Perrenoud (2002).

Essa legitimação acerca das teorias geradas na e pela ação docente, permitiu a identificação de autores que têm servido de suporte para a maioria das produções técnicas, de artigos, de livros, de comunicações, de conferências e de

pronunciamentos de autores brasileiros, como pode ser verificado pela incidência da presença de suas obras nas referências bibliográficas desses autores.

Nóvoa (1995) ressalta que a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente e traz dois questionamentos importantes que as pesquisas têm buscado responder: Os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico?

Na visão tradicional sobre a Formação de Professores, o professor é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada. Entretanto, hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das ciências da educação. Pode-se, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional.

Tal pressuposto encontra fundamento nas leituras e nas reflexões que realizamos a partir do texto de Tardif (2002), o qual caracteriza o saber docente como múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal.

Essa renovação de olhares sobre o professor e sua formação nos permitiu centrar esse estudo nos saberes docentes, especialmente nos divulgados por Tardif (2002), que tem uma posição contrastante com a tradicional, na qual o trabalho do professor é comumente compreendido como permeado por diversos saberes de outros, como se estes não pudessem, nem devessem, ser produzidos pelos próprios professores.

Para Tardif (2002), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. O professor, dadas as circunstâncias e os contextos de e para seu exercício profissional, interage constantemente com os elementos ou com atores principais e com contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas experiências possibilitam-lhes construir conjuntos de saberes sobre cada um, os quais orientam suas práticas. É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes

que têm por fonte sua experiência são influenciados pela organização institucional e que esta, ocasionalmente, contribui, por suas ações e normas (currículos, programas, planos etc.), para o distanciamento entre os saberes da própria experiência enquanto professores e os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada.

O processo de Formação de Professores, citado por Nóvoa (2001), compartilhado por Tardif (2012), deve ser considerado desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional. Daí a importância da investigação e da análise de suas práticas pedagógicas a fim de que se elimine a tradicional e histórica separação entre a teoria e a prática docente, ou, em outras palavras, entre o conhecimento produzido pela academia e o saber trabalhar. A Formação do Professor (inicial e continuada), vista sob essa perspectiva, implica a valorização da autoformação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada. Esses saberes compreendem, para Tardif (2001), os saberes, os saberes-fazer, as competências e as habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar.

Esse saber trabalhar, específico ao exercício, deve ser levado em conta pela academia, preocupada em produzir o saber sobre a sala e as escolas. A academia precisa não só valorizar o trabalho e a produção do professor, mas considerá-lo parceiro e colaborador nas questões sobre o ensino, pois é ele que intervém, acompanha, conduz, cria, reformula e aperfeiçoa as condições e os estímulos mediadores para o processo de construção do conhecimento pelo aluno (GARRIDO 2001).

Para Tardif (2002), o principal desafio que as instituições devem enfrentar é o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo, e assim o justifica: vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes são construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula.

Nesse sentido, esse autor afirma que, há de, serem valorizadas as experiências pessoais e profissionais, assim como o cotidiano escolar como espaço de construção coletiva de saberes, de qualificação docente. Há que se ampliar a formação prática, ao longo da oferta do currículo, e, não, mantê-la limitada às disciplinas de Estágio. É desejável, nessa perspectiva, que o currículo propicie situações práticas para os acadêmicos, nas quais a reflexão crítica tenha como fonte a teoria e o cotidiano escolar, no qual, futuramente, esses alunos devam trabalhar.

Tardif (2002) afirma ainda que, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. A competência profissional envolve, dessa forma, o domínio de conteúdos específicos, como o entendimento das relações entre os saberes teóricos e os das atividades da prática.

Assim, a produção específica sobre o tema Formação de Professores vem enfatizando as modalidades de saberes mobilizados pelos professores eficientes, durante sua ação em sala de aula. Mais atualmente, autores como Raymond e Tardif (2000) partem do princípio de que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, seu saber trabalhar.

Foi a partir desse entendimento que, dentre os autores que discutem essa temática, optou-se pela tipologia discutida por Raymond e Tardif (2000), como fundamentação deste estudo, tendo em vista a visão atual e por considerar todos os meios de aquisição de conhecimento, desde o início da história vivida pelo professor, sua interação com o meio e com o trabalho, podendo responder a toda a complexidade do ensino, favorecendo sua capacidade de transcendência.

A tipologia em questão está integrada por cinco saberes:

- 1) pessoais dos professores, adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido lato e integrado no trabalho docente, pela história de vida e pela socialização primária;
 - 2) provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados (graduação), e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional;
 - 3) provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem e integrados pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores;
 - 4) provenientes dos programas e de livros didáticos usados no trabalho, adquiridos na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e por sua adaptação às tarefas;
-

- 5) provenientes de sua própria experiência na profissão, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Diante desse cenário, em que a educação em saúde se faz foco de preocupação nacional, entende-se ser de grande importância conhecer o perfil do professor, sua identidade, seus saberes, para entender suas necessidades e propor soluções para a consolidação de um ensino de qualidade em enfermagem.

Verifica-se, ainda, que este momento é um reflexo da aprovação da Lei n.º 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996 (BRASIL, 2001). Essa lei permitiu maior autonomia política e administrativa das instituições de ensino superior (BRASIL, 1996).

Assim, a partir de 1997, as Escolas de Enfermagem do Brasil iniciaram a implantação do denominado Novo Currículo, tendo como referencial a LDB, o que exigiu uma reordenação e readequação das estruturas acadêmico-administrativas das escolas, uma resposta para atender às necessidades da educação em enfermagem no país, o que resultou na criação de um programa de capacitação docente para concretizar o propósito de transformação do modelo de formação do enfermeiro (SILVA et al. 2012).

No contexto brasileiro, a primeira década deste milênio foi um marco para a formação de enfermeiros, com a implantação das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) em 2001. As Diretrizes tinham o propósito de construir um novo paradigma para a educação em enfermagem, e também buscava impulsionar a efetivação dos princípios do SUS e das demandas e necessidades de saúde da população. Foi a partir desse marco que se intensificaram as propostas de mudança e de reestruturação da formação de enfermeiros (SILVA, 2008).

As DCN representam um instrumento norteador do processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), trazendo como parâmetros: eixo orientador dos conteúdos mínimos para a formação do profissional; flexibilidade na organização do curso; princípio da formação integral; adoção de metodologias ativas; incorporação de atividades complementares; princípio da interdisciplinaridade; predominância da formação sobre a informação; articulação entre teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2001).

Quanto à organização dos PPP, as DCN apontam para a necessidade de definição de estratégias que articulem o saber (os conteúdos), o saber fazer (atitudes/habilidades) e o saber conviver (competências) (FERNANDES, 2006).

Esses parâmetros, por sua vez, oferecem os elementos para as bases filosóficas, conceituais e metodológicas que irão definir um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e das abordagens contemporâneas de formação, pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, com eficiência e com resolutividade no SUS (FERNANDES, 2006).

O perfil profissional, delineado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Enfermagem (DCN/ENF), está voltado para a formação do enfermeiro generalista, humanista, crítico e reflexivo; para o exercício de enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos; para conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase em sua região de atuação para atuar, com senso de responsabilidade social e de compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001).

As competências e habilidades gerais propostas apontam para a promoção de conhecimentos requeridos para a atenção à saúde, no âmbito individual e coletivo, com resolutividade em todos os níveis de complexidade; tomada de decisões para avaliar, sistematizar e decidir condutas adequadas baseadas em evidências científicas; comunicação propiciadora da interatividade com pacientes, com grupos e com comunidades; liderança no trabalho em equipe multiprofissional, pautada no compromisso, na responsabilidade e na empatia; administração e gerenciamento da força de trabalho, bem como dos recursos físicos, materiais e de informação; educação permanente favorecendo o aprender continuamente (BRASIL, 2001).

Evidenciou-se nesse mesmo período, que a pesquisa na área do ensino superior, encontrava-se como uma grande lacuna, principalmente quanto à Pedagogia Universitária, mostrando que a discussão em relação à formação pedagógica do professor de ensino superior necessitava ser aprofundado, um fato marcado pelo início da proposta de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Enfermagem (VASCONCELOS et al., 2001).

Esse momento foi marcado pelo avanço gradual na política de formação de profissionais de saúde, em especial da enfermagem, com a articulação das políticas de educação e de saúde, resultando em uma reestruturação dos cursos de graduação em Enfermagem no Brasil, atendendo às propostas das Diretrizes Curriculares com os princípios do sistema público de saúde (SILVA et al., 2012).

Essas mudanças favoreceram a expansão dos cursos de enfermagem de forma desordenada e com pouca aderência às demandas regionais de saúde e de educação, de privatização do ensino de Graduação em Enfermagem; de excesso de oferta de cursos e vagas diurnas e noturnas; de acentuada expansão do número de vagas de ensino à distância, não atendendo a critérios mínimos de qualidade avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), dentre outros aspectos (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013; TEIXEIRA et al., 2013).

No decorrer dos últimos 10 anos (2001 a 2010) foram produzidos vários estudos que retrataram esse momento de transição do ensino da enfermagem. Fernandes e Rebouças (2013), em estudo documental, evidenciaram como dificuldade para a implementação das DCN/ENF a ocorrência de contradições entre a formação teórico-prática e a práxis profissional, apontando que as estratégias pedagógicas necessitam ser mais bem exploradas pelo corpo docente dos cursos.

As autoras indicaram, ainda, algumas possibilidades de enfrentamentos e de superação dessas dificuldades:

- Sair do polo de ensino centrado no professor, para o polo da aprendizagem centrada no aluno como sujeito de seu processo de formação.
 - Enfatizar a predominância da formação sobre a informação.
 - Sair da fragmentação do modelo disciplinar para a construção de um modelo integrado, em que o eixo da formação passa a ser a prática/trabalho/cuidado.
 - Sair da teoria antecedendo à prática para a articulação teoria/prática; romper com as barreiras institucionais que favorecem a rigidez curricular.
 - Permitir a construção de modelos pedagógicos criativos e inovadores que busquem um processo formativo que expresse compromissos éticos e políticos com o exercício da cidadania e com qualidade de vida da população.
-

- Romper com o modelo de ensino voltado apenas para a absorção de conhecimento, para um modelo voltado para o aprender a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas.
- Sair do polo da rigidez dos pré-requisitos e conteúdos obrigatórios para o polo do incremento da flexibilidade curricular.
- Romper com rigidez curricular que dificulta a incorporação de atividades complementares para a criação de mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, por intermédio de estudos e de práticas independentes.
- Sair do polo da avaliação somativa para o polo do processo formativo, deixando de ser pontual, punitiva e discriminatória para ser uma avaliação que respeite a individualidade do aluno; romper com a dicotomia ensino/pesquisa/extensão, aprofundando a articulação da pesquisa com o ensino e a extensão, desenvolvendo a habilidade de produzir conhecimento próprio e inovador mediante a inserção em realidades concretas, ou seja, a formação centrada na práxis (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013).

O estudo de Fernandes e Rebouças (2013) permitiu reconhecer que a DCN/ENF é dinâmica e que supera a visão reducionista da formação, sendo possível vislumbrar a formação profissional como resultante de um processo que envolve as políticas de ensino, do exercício profissional e as do trabalho em saúde/enfermagem, construída em novas bases, com características criativas e inovadoras, sintonizados com uma nova visão de mundo.

A implementação da Nova LDB motivou também a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que apresentou uma política de Estado, para o decênio 2001-2010, estabelecendo ampliar a oferta de vagas em cursos superiores, com a intenção de cobrir 30% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2001).

Houve, então, uma importante expansão quantitativa de instituições de ensino superior no país, em especial privadas, inclusive com a criação de muitas instituições no interior de todos os Estados brasileiros e, conseqüentemente, um aumento de oferta exacerbada de vagas para a formação universitária do enfermeiro, um grande problema que repercutiu em sérias conseqüências para o

ensino da enfermagem, não atendendo às necessidades e às demandas específicas de cada região, com excesso de oferta de cursos, com vagas diurnas e noturnas; criação e acentuada expansão do número de vagas de ensino a distância, sem atendimento a critérios mínimos de qualidade avaliados pelo ENADE (TEIXEIRA et al, 2013).

Essas consequências podem ser verificadas nos estudos de Oliveira et al. (2006), Fernandes (2006) e Teixeira et al. (2013), os quais observaram que no período de 2001 a 2011, houve um aumento de 393% do número de cursos de enfermagem do país nas instituições privadas em comparação ao incremento de 122% em relação ao número de cursos públicos. Em 2011, o número existente de cursos de graduação em enfermagem no Brasil foi de 826, dos quais, 160 em IES públicas e 666, em IES privadas, crescendo para 838 cursos em 2012, atingindo 888, em 2013.

Nas regiões Sul e Sudeste, encontra-se um maior número de cursos de Graduação em Enfermagem do Brasil, chegando a 71,2% desse universo. Nessas regiões, destacam-se os estados de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, com o maior número de cursos. Em toda a década, o número de cursos privados foi superior ao de cursos públicos, chegando a uma relação de 4,16 cursos em IES privadas para cada curso em IES pública, sendo que a maior concentração dos cursos em IES privadas localiza-se também nessa região. Acrescido a essa problemática, ainda se conta com um grande número de cursos noturnos, os quais, em 2011, chegavam a representar 45,69% das vagas oferecidas anualmente para a graduação em enfermagem, e ainda se verifica no país 291 polos de educação a distância com oferta de cursos de Graduação em Enfermagem (TEIXEIRA et al., 2013).

Deste universo, o Estado de Minas Gerais, se configura o segundo maior em número de cursos, somente perdendo para o Estado de São Paulo. Os achados revelam no ano de 2010 a existência de 126 cursos (10 públicos e 116 privados) somente neste Estado, de um total de 598 cursos, o que representa 19,39% dos cursos do país, na modalidade presencial, sendo a maioria ofertada por instituições privadas, as quais apresentaram expansão a partir do ano 2000, com concentração nas regiões mais desenvolvidas do estado (região Centro e região Sul), no período noturno (SILVA et al., 2011).

No cômputo geral, esses cursos do Estado de Minas Gerais, no período acima citado, ofereceram 12.574 vagas ao longo do ano, o equivalente a 0,64 por 1.000 habitantes. Dessas vagas, 48,2% foram ocupadas por 6.056 ingressos. Também em 2010, o Estado formou 6.429 enfermeiros, o correspondente a 0,33 por 1.000 habitantes.

Essa facilidade de acesso à universidade tem sido proporcionada por programas do Ministério da Educação (MEC) de fornecimento de bolsas de estudos ou de financiamento, com destaque para o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e para o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) (Neves, Raizer, Fachinetto, 2007). Além disso, as próprias faculdades privadas de Enfermagem têm atraído discentes por meio do oferecimento de bolsas de estudo e da abertura de unidades próximas à periferia das grandes cidades (BRITO; BRITO; SILVA, 2009).

Além desse aumento quantitativo de alunos na graduação em enfermagem, algumas pesquisas trazem o novo perfil dos alunos: alunos já inseridos no mercado de trabalho, na área de saúde ou não. Entre os que trabalham na área de saúde, estão os técnicos de enfermagem, os agentes comunitários de saúde e os profissionais que atuam em cargos administrativos ou de apoio nos serviços de saúde, ou, ainda, alunos sem inserção prévia no mercado de trabalho na área da saúde, geralmente recém-egressos do ensino médio que desconhecem a profissão e são imaturos para cursar o ensino superior, o que compromete a formação (SILVA et al., 2012).

Silva et al. (2012) chama a atenção para essas mudanças no perfil dos estudantes dos cursos de graduação em enfermagem as quais trazem para os professores grandes desafios, pois estes estão diante de alunos com despreparo para cursar o ensino superior e, ainda, com deficit de conhecimento prévio relacionado à defasagem de conteúdos do ensino fundamental e médio, grande número de alunos que trabalham durante o dia para pagar seus estudos no período noturno.

Essas mudanças vivenciadas pela graduação em enfermagem demonstram a queda qualitativa do ensino da profissão o que repercutiu nos resultados negativos da avaliação do ENADE 2010. Ao se analisar o total de cursos de Enfermagem presenciais e existentes até março de 2013, foi observado que haviam 888 cursos registrados no e-MEC. Destes, 546 (61,5% do total) tinham notas consolidadas na avaliação ENADE 2010, sendo que, em 43%, dos cursos, os alunos obtiveram notas

1 e 2 na prova do ENADE; seguido pela nota 3, com 36%. As notas 4 e 5 equivaleram a 21% dos cursos (TEIXEIRA et al., 2013).

Verifica-se, ainda que a maioria dos cursos não atendia aos critérios mínimos de qualidade. Diante desse resultado, a autora aponta para que sejam revistos sete indicadores do Formulário Único do INEP, para atender a especificidades da Enfermagem: número de vagas oferecidas; integração com o sistema local e regional de saúde e com o SUS; ensino na área de saúde; atividades práticas de ensino, regime de trabalho do corpo docente do curso; experiência profissional do corpo docente; experiência de magistério superior do corpo docente. A maioria desses indicadores está diretamente atrelada à figura do professor, o que mais uma vez aponta a necessidade de resgate em fortalecer a formação docente.

Em 2006, Silva et al. (2012) já havia verificado a indicação de decréscimo da qualidade da formação do enfermeiro, o que se repete quatro anos depois com as evidências do ENADE, o qual constata a não garantia da formação de sujeitos críticos e reflexivos no atendimento à saúde integral do ser humano, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, evidenciando-se a emergência em não se descuidar dos parâmetros da qualidade acadêmica. Assim, se faz extremamente necessário que professores sejam formados com qualidade reconhecida, que possam formar enfermeiros com perfil e competência para o atender às necessidades de saúde da população.

A problemática do ensino e a expansão dos cursos de graduação no país reporta a emergente necessidade de investimentos na formação de professores, como foi discutido no 13º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem - 13º SENADEn - promovido pela ABEn - Nacional e realizado pela ABEn - Seção Pará (2012), que resultou na aprovação da "Carta de Belém (PA) para a Educação em Enfermagem Brasileira", a qual tratou de questões relacionadas ao ensino superior.

O evento, que teve como tema central "Uma década de diretrizes curriculares nacionais: conquistas e desafios", reuniu todas as classes representativas da enfermagem. Nesse cenário, refletiu-se criticamente sobre a Educação em Enfermagem, como parte da totalidade da educação nacional, seus desafios e perspectivas. Foram propostos novos encaminhamentos, voltados para a formação e para a qualificação de profissionais de enfermagem.

Foram temas de apreciação a conjuntura nacional da expansão dos Cursos de Graduação em Enfermagem e a explosão desordenada de cursos e de vagas em todo território nacional. A ausência de dispositivo regulatório nos atos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de Cursos de Graduação em Enfermagem pelo Conselho Nacional de Saúde-CNS/CIRH foi um fator, entre muitos, que contribuiu para os desequilíbrios regionais de oferta de vagas e de difusão do ensino privado (81%) em detrimento do público (19%).

Entende-se que há estreita relação entre qualidade de formação dos profissionais de enfermagem e qualidade da prestação de serviços no Sistema Único de Saúde, pois a categoria de enfermagem representa mais de 60% dos trabalhadores da saúde. Concluiu-se que, quanto mais bem qualificado o profissional, maior será sua contribuição para a qualidade das ações de saúde. Portanto, entendeu-se que investir em qualidade de formação produz reflexo direto e imediato na qualidade do cuidado à saúde e na satisfação do usuário com os serviços ofertados pelo Sistema.

Diante de toda essa preocupação e mobilização das entidades de classe da enfermagem com a formação do enfermeiro generalista, identifica-se um movimento das instituições de ensino no sentido de melhorar sua formação, centrando suas energias, inicialmente, de forma ainda tímida, na formação de professores, considerando-se esta uma solução para esses problemas identificados.

As instituições de ensino universitário vêm verificando como desafios a insuficiente formação para a docência exigida no início da carreira e também dos professores que se encontram há muitos anos na universidade. Acrescido a estes, têm constatado também que a pós-graduação não vem sistematizando de forma suficiente saberes para a docência universitária, restringindo-se a disciplinas relacionadas apenas a metodologias de ensino e com carga horária restrita. Essas instituições têm entendido que mudanças curriculares e de processo institucional de profissionalização docente inicial e continuado se fazem necessárias (ANASTASIOU, 2011).

Hoje, verifica-se que a sociedade se encontra em constante transformação, por isso suas demandas exigem das universidades a formação de indivíduos com competência e com capacidade para transcenderem o instituído, abrindo espaço para os estudos científicos, pautados na criação de conhecimentos e de reflexões críticas (PEREIRA; BARREIRO, 2012).

Para atender a essa demanda, espera-se do professor reflexões constantes sobre a relação teoria e prática, o que possibilita a construção de novas teorias e, significar o seu fazer pedagógico, pelo modo de ser e de viver e de como estabelece suas relações com o mundo, seus valores, suas crenças e sua história de vida, de seu sentimento em ser professor. É nesse contexto que o professor constrói seus saberes referentes à docência, por meio de sua história, do local onde se encontra inserido e por sua relação com esse meio que resulta em conhecimentos, em habilidades e em competência para levar o aluno a pensar e a construir seus conhecimentos (PEREIRA; BARREIRO, 2012).

O professor é um sujeito que não pode somente se preocupar com o ensino de conteúdos técnicos, mas, sim, compreender seu papel como formador de futuros profissionais cidadãos, quando busca construir uma prática profissional a qual transcenda a mera transmissão técnica de conhecimentos e informações, dando espaço para uma ação capaz de refletir sobre os saberes, transformando-os em algo significativo para os alunos. O educador deve ser mediador do processo de ensino e de aprendizagem, construindo sua identidade docente. Desse modo, é importante que o professor se reconheça em constante construção de sua identidade e se conscientize de seu papel em todas as esferas em que atua (PEREIRA; BARREIRO, 2012).

O professor deve exercer um papel de mediador do ensino, aquele que provoca e que levanta questionamentos, não aquele que assume o papel de transmissor de conhecimentos. A sala de aula universitária deve sempre desafiar o docente para a aplicação de uma metodologia de ensino que valorize a autonomia intelectual do educando, conforme cita Demo (2007,) “a mudança é resultado de um movimento rotina”. Assim, é possível entender que os saberes pedagógicos são importantes para o exercício da atuação docente em sala de aula, pois são as reflexões sobre esses conhecimentos que produzirão um ensinar significativo e de excelência, contextualizado e real (PEREIRA; BARREIRO, 2012).

O ensino na área da saúde também exigirá do professor a aquisição de conhecimentos que atendam às diretrizes para a transformação de saberes e de práticas, de valores sociais e humanitários necessários para a formação de profissionais de saúde.

Para além dessas demandas, os professores de Enfermagem Obstétrica necessitam incorporar diretrizes para a maternidade segura, para a humanização da

assistência conforme preconizado pelo Ministério da Saúde, pela Organização Mundial da Saúde, por órgãos profissionais, dentre outros.

Estudos para entender as dificuldades relativas ao contexto do ensino assim como as relativas a conteúdos, a práticas, a procedimentos didáticos, a métodos e técnicas pedagógicas são necessários para superar desafios e para implementar as mudanças necessárias, podendo, assim, pautar-se numa nova perspectiva, e ousar colocar em questão a natureza do saber dos professores e das práticas educacionais vivenciadas na graduação na área da enfermagem obstétrica.

Entende-se que, para se instituir mudanças na educação na área de enfermagem, há a necessidade de profissionais comprometidos com a atenção materno infantil da população; de profissionais capazes de implementar a humanização da assistência obstétrica; de compreender e de inovar; de compreender e de transformar saberes e práticas, até então constituídos, em relação ao parto; de articular conhecimentos adquiridos com novos modos de sociabilidade e de produção de valor social, envolvidos em saúde; de perceber a complexidade de suas práticas e de, efetivamente, desenvolver novas ações como formas de pensar e agir, reinventando modos de se lidar com a mulher em um momento único de sua vida, o da parturição.

Essa realidade vem requerer das instituições formadoras um olhar crítico reflexivo e a reconstrução dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, no que se refere à atenção à saúde materno infantil, buscando a reorientação do processo de formação voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, para o exercício de práticas e saberes capazes de darem respostas aos princípios propostos pela OMS e MS. Enfim, uma proposta de mudança nas ações pedagógicas que envolvam o modelo tradicional de atenção da Enfermagem Materno Infantil, em sintonia com as propostas de mudanças do Ministério da Saúde e Educação.

Alguns cursos de graduação em enfermagem já vêm desenvolvendo um processo de formação de profissionais com possibilidades de responderem às necessidades de atenção Materno Infantil, buscando a integração de saberes sobre a mulher e sua saúde, a valorização do aluno como sujeito portador de saberes que devem ser respeitados e desenvolvendo a integração da Enfermagem Materno Infantil com outras disciplinas do currículo (ROCHA; KESTEMBERG, 2003).

Entretanto, considerando-se a política de expansão do ensino superior no país e os diversos pronunciamentos dos profissionais em eventos da área, percebe-se que essa não tem sido a realidade da maioria dos cursos que enfrentam elementos estruturais, nem sempre favoráveis aos processos de transformação nos serviços de saúde e na enfermagem. Observa-se, ainda, em grande parte dos cursos, a presença do enfoque do modelo hospitalocêntrico focado para atender às necessidades médicas, prevalecendo um ensino calcado em processos pedagógicos conservadores, voltado para a medicalização do parto (SILVA; NOBREGA; SOUZA, 2004).

Percebe-se que há um descompasso entre o ensino e a prática desenvolvida nos serviços de atenção à saúde Materno Infantil e as políticas vigentes no país, o que leva à formação de profissionais acríticos, não reflexivos e com uma prática desenvolvida, primordialmente, no âmbito técnico, voltada para a medicalização e ancorada na cultura da segregação e da exclusão social.

Nesse sentido, questiona-se é como esses profissionais estão construindo seus saberes docentes? Existem dificuldades e necessidades para a construção de seus saberes docentes?

OBJETIVOS

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Evidenciar a construção dos saberes da docência, a partir da trajetória de professores no ensino de Enfermagem Obstétrica dos cursos de enfermagem da Macro Região Sul do Estado de Minas Gerais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer o perfil dos professores que atuam no ensino de enfermagem obstétrica.
 - Evidenciar a trajetória percorrida pelos professores de enfermagem obstétrica, para a construção dos saberes da docência.
 - Evidenciar as necessidades dos professores para o fortalecimento dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica.
-

REFERENCIAL TEÓRICO

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR E DA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL

A educação superior brasileira, que se manteve, relativamente estagnada ao longo da década de 1980, retomou seu crescimento nos anos mais recentes, e tende a se expandir cada vez mais nos próximos anos. Esse crescimento se deve, em parte, à grande expansão que tem ocorrido no ensino médio, aumentando dessa forma, o número de cursos superiores. E, em parte, aos grandes benefícios econômicos e sociais que resultam da obtenção de um diploma superior, o que se evidencia nos significativos diferenciais de renda que existem no Brasil entre os detentores de diplomas de nível superior e o restante da população (MOROSONI, 2001).

No Brasil, vive-se um processo acelerado de desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, o que requer o rompimento de paradigmas tradicionais que têm impossibilitado um eficiente desenvolvimento da nação. Paralelamente, se sobressaem crises, principalmente político-econômicas, reforçando cada vez mais o alicerce do capitalismo e, conseqüentemente, tornando a sociedade desigual.

Nesse atual contexto, a problemática do ensino da enfermagem emerge como temática instigante e desafiadora, sendo necessário situá-la à evolução do processo de ensino no país (FERRO, 2007).

Historicamente, o ensino superior tem seus registros há mais de um século, desde a vinda e a permanência da família real portuguesa no Brasil a qual tinha dois grandes objetivos: fiscalização do território e sua defesa. Durante trezentos anos, as iniciativas na área de educação vieram dos jesuítas, mais voltados para catequese religiosa.

Os funcionários da Igreja e da coroa e os filhos dos grandes latifundiários iam para a Europa a fim de obter formação universitária e o destino era Coimbra. Com uma cultura transplantada de fora, o processo educacional formou-se alienado e alienante. Este modelo de educação livresca foi base para a construção do poder na Colônia (FERRO, 2007).

Nesse período, a educação não era valorizada socialmente e servia de instrumento de dominação e de aculturação dos nativos, sendo que, para a elite colonial, era oferecido tratamento diferente. Segundo Ferro (2007), “dadas as dificuldades do próprio choque da cultura indígena com a europeia, e o desinteresse da Coroa Portuguesa pela escolarização do gentio, aos poucos, as escolas passaram a ser privilégio dos brancos”.

A literatura mostra que, quanto ao ensino em nível superior, ao contrário da Espanha e Inglaterra, foi só no final do século XIX que o Brasil implantou as primeiras instituições desse nível no país. De acordo com Brandão (1997), o período colonial compõe-se de dois momentos bem distintos no que se refere à educação no Brasil: o período jesuítico e o período pombalino. Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou 13 anos sem desenvolver qualquer atividade escolar, o que pode ser considerado um período de retrocesso e de atraso no âmbito educacional no país, desarticulando o ensino e atrasando as chances de organização e de instalação do ensino superior. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, surge o interesse em criar escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. O ensino superior data então do ano de 1808, por determinação do Governo Federal.

Posteriormente, em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica. Após a Proclamação da Independência, houve um crescimento de escolas de nível superior no Brasil, sempre voltadas para a formação profissional. No período de um século, compreendido entre 1808 e 1908, surgiram algumas tentativas para se implantar a primeira universidade no Brasil, porém todas foram frustradas.

A trajetória dos cursos graduação em enfermagem no Brasil também foi marcada pela influência das transformações no quadro político, econômico, social da educação e da saúde no país e no mundo, e que têm influenciado a criação de escolas e a orientação da formação no Brasil (ITO et al., 2006).

O marco do ensino formal de enfermagem se dá em 1890 com a criação da Escola profissional de Enfermeiros no Hospício Nacional de Alienados com o propósito de preparar profissionais para os hospícios e para os hospitais civis e militares. Em 1901, foi criado o Hospital Evangélico, destinado a atender os estrangeiros residentes no Brasil. Por volta de 1916, a Cruz Vermelha brasileira, devido à Primeira Guerra Mundial, deu início a um curso de enfermagem, na cidade

do Rio de Janeiro, para preparar voluntários para as emergências de guerra (TEIXEIRA et al., 2006).

Quanto à implantação das universidades, em 1909, foi criada a Universidade de Manaus; em 1912, a do Paraná; em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, no Governo de Epitácio Pessoa. Agregada a esta, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica; a Universidade de Minas Gerais foi criada em 1927; e a de São Paulo, em 1937; e, posteriormente, a Universidade de Brasília, em 1961. As Universidades URJ, a Faculdade do Paraná, já existiam desde 1912, porém não eram reconhecidas assim como outras que adquiriram seu reconhecimento anos depois (ROMANELLI, 2001).

Na enfermagem, no início da década de 1920, foi criada a atual Escola de Enfermagem Anna Nery, considerada a primeira escola de enfermagem moderna do país. Nesta Escola, estabelecia-se a formação com cunho preventivo para responder aos problemas da saúde pública enfrentados pelo país naquele momento (GERMANO, 2003).

Nesse período, o ensino superior brasileiro era dotado de forte natureza profissionalizante, servindo apenas aos interesses da elite.

Pimenta e Anastasiou (2005) assim discorrem sobre essa realidade:

O modelo de ensino adotado era o franco-napoleônico, profissionalizante, centrado em cursos e faculdade, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado, com um modelo centralizador, fragmentado e impositivo. Seguia-se o modelo jesuítico, no qual o professor transmitia, e o aluno recebia e memorizava, e a avaliação era essencialmente classificatória.

Em 25 de janeiro de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, considerada a mais organizada segundo as normas dos Estatutos das Universidades do Brasil. Em 1935, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação, criava a Universidade do Distrito Federal com condições adequadas de funcionamento. Devido a algumas alterações, essa Instituição teve uma duração

curta, vinculando-se mais tarde à Universidade do Brasil, a qual se transformara em Universidade do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 2001).

Com os avanços da sociedade, as faculdades e universidades foram aumentando, surgindo novas exigências, entre elas, a necessidade de uma organização nesse nível de ensino. Em abril de 1931, o decreto nº 19.851 instituiu o regime universitário no Brasil e o Estatuto das Universidades Brasileiras, fixando os fins do ensino universitário:

Art. 1º, O ensino universitário passa a ter como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade.

A década de 1930 também foi um marco para a evolução dos cursos de enfermagem no país, visto a necessidade de uma força de trabalho qualificada, em decorrência do processo de reorganização político-econômica. Na década de 1940, com o fortalecimento do processo de industrialização, o estado brasileiro criou a lei nº 775/49, que propôs a ampliação do número de escolas, tornou obrigatória a existência do ensino de enfermagem em todo centro universitário ou sede de faculdades de medicina, com a definição de um ensino focado na área hospitalar (TEIXEIRA et al., 2006).

Essa época foi marcada pelas recomendações do Relatório Flexner, de que prevalecesse o ensino na área da saúde, voltado para um modelo de prática de atenção individual e curativista das doenças (CARVALHO; CECCIM, 2006).

Nas décadas de 1940 e de 1950, em decorrência do desenvolvimento técnico-científico e da utilização de equipamentos modernos e sofisticados para a época, expressos na criação dos centros de excelência de tratamento intensivo, o ensino de enfermagem passou por transformações (GERMANO, 2003).

Posteriormente, nas décadas de 1950 a 1970, diversas universidades federais foram implantadas em todo o país, além de algumas estaduais, municipais e particulares. A explosão do ensino superior no Brasil deu-se nos anos 1970. Nesse

período, o desenvolvimento da indústria e do comércio fez com que houvesse a necessidade de qualificação da mão de obra para trabalhar nesses setores. O governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse diversos novos cursos, verificando-se queda na qualidade do ensino. Em função do modelo de produção capitalista, houve a supervalorização dos cursos técnicos e, como bem definido por Brzezinski (1996): “... a educação neste contexto transformou-se em ‘treinamento’, situando os alunos em meros executores do conteúdo transmitido em sala de aula”.

Nos anos 1980, o ensino da enfermagem foi marcado pelas discussões da VIII Conferência Nacional de Saúde e pela promulgação da Constituição em 1988, que expressaram um processo de luta por aumento dos direitos sociais (Teixeira et al., 2006). Para responder a essa necessidade de transformação na educação, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) realizou, no período de 1989 a 1992, um movimento nacional para discutir e propor um Currículo Mínimo de Enfermagem, o qual foi regulamentado pelo Ministério da Educação em 1994 (BRASIL, 1994).

A década de 1980 representou para os educadores a ruptura com o pensamento tecnicista. Nesse movimento, os educadores lançaram importantes questões sobre a formação do educador, destacando, entre outros aspectos, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002).

Assim, a formação dos docentes para atuarem no ensino superior tem sido destaque desde a década de 1970, foco de preocupação em várias universidades brasileiras, sendo que, na década de 1990, com a marcante presença do Estado Avaliativo e das mudanças do terceiro milênio, esse tema passou a ganhar ainda maior destaque (VASCONCELOS, 2000).

Essa preocupação se apresenta devido às diversas áreas do conhecimento aderirem à docência no ensino superior em função apenas de um conhecimento prático e de sua capacidade de atuar em sua área específica de atividade.

Nesse sentido, Cunha (2001) refere que o domínio do conhecimento específico e instrumental não são suficientes para produzir novas informações e para que se cumpram seus objetivos. Entende-se que a formação pedagógica seja indispensável para o exercício da docência, devendo, é claro, estar aliada a outras

competências também necessárias para a construção do verdadeiro perfil do educador.

A década de 1980 no Brasil representa um marco na prática de políticas neoliberais com vistas à inclusão do país no mercado globalizado, ocorrendo reformas, inclusive, no sistema de educação superior. Acrescenta-se que se implantaram nessas reformas os requisitos básicos para o professor exercer a docência superior, os quais rezam na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - Lei de nº 9.394/96-no art. 66º, a qual determina que a formação para o exercício do magistério superior exigirá em nível de pós-graduação, prioritariamente, em nível de mestrado e de doutorado. E, ainda, no texto se afirma que a universidade deve apresentar “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”. O que se observa, no entanto, é um grande número de professores com pós-graduação ainda em *lato sensu*.

E, ainda, entre os elementos considerados como de fundamental importância, para fazer cumprir o que foi idealizado no Currículo Mínimo de Enfermagem, incluíam-se a modificação do modelo acadêmico, com ampliação dos cenários de ensino para os diversos níveis de serviços de saúde, de educação e das organizações comunitárias; inovações dos conteúdos temáticos nos currículos de enfermagem; inovações das metodologias de ensino-aprendizagem; preparação pedagógica e didática dos docentes; e modificação e implementação de novos modelos de avaliação do processo ensino-aprendizagem (SENA; EGRY, 1998).

A implantação do Currículo Mínimo estava, ainda, em processo, quando, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que extinguiu os Currículos Mínimos dos cursos de graduação, e estabeleceu as diretrizes curriculares na reordenação da formação superior (BRASIL, 1996).

A partir de 1997, as Escolas de Enfermagem do Brasil iniciaram a implantação do denominado Novo Currículo, tendo como referencial a LDB, o que exigiu uma reorganização das escolas e um programa de capacitação docente para concretizar o propósito de transformação do modelo de formação do enfermeiro (SILVA, 2005).

A LDB trouxe novas responsabilidades para as instituições de ensino superior, pois permitia a formação de diferentes perfis profissionais, a partir da vocação de cada curso/escola para se adaptar às necessidades regionais do mercado de trabalho.

Atendendo a esse movimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação na área de saúde, publicadas em 2001, passaram a servir como referência para a construção dos Projetos Políticos-pedagógicos pelas escolas. A promulgação das DCN representou um marco legal, ético e político no direcionamento da formação dos profissionais enfermeiros, expressando expectativas de mudanças no processo de formação em consonância com o Movimento da Reforma Sanitária brasileira e o SUS. É esse modelo que está vigorando até esta década e se encontra em processo de implantação, de adequação e de readequação para que sejam atingidos os seus objetivos (FERNANDES, 2006).

Embora se perceba que durante décadas a docência universitária vem buscando conduzir seu processo de formação para o atendimento das necessidades da contemporaneidade, se faz necessário promover o ensino com a participação efetiva e dinâmica dos alunos como partícipe do processo educativo, possibilitando-lhe, nos cursos superiores, posturas de um profissional que tenha condições de saber conduzir o processo histórico de sua comunidade.

Por outro lado, Gil (2007) destaca que a preparação do professor para atuar no ensino superior no Brasil é ainda precária, e que poucos docentes passaram por qualquer tipo de formação pedagógica, reiterando a ideia de que o domínio do conteúdo da disciplina é suficiente neste nível de ensino, contrariando, nesse sentido, o que se postula na atualidade.

Reconhecer entre os docentes o nível de formação é importante, para que se tenha um paradigma sobre o processo de qualidade, mas também percebe-se que faltam muitos incentivos para o docente buscar a sua qualificação. Esse tema será discutido a seguir para se entender melhor a necessidade de formação docente para o ensino universitário na enfermagem.

3.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

A formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor constituem objeto de análise e estudo a partir do movimento de transformação do ensino superior no Brasil.

A formação do professor é apontada como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, é considerada geralmente como secundária para muitos professores que não reconhecem a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência, bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade (BATISTA, 2005).

A formação de profissionais para atuar no mundo atual demanda muito além do que o repasse de conhecimento técnico científico; requer do docente levar o educando a partir do pensamento crítico reflexivo, ser capaz de formar seu próprio senso de justiça social, sua identidade de cidadania democrática, seu compromisso com a ética e com a responsabilidade social para atuar na realidade vivida por ele na sociedade do século XXI (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Ensinar é uma ação complexa, exige do docente a compreensão de uma área específica, o domínio do processo educativo, inserir-se em um contexto social; criar, atualizar e viver um Projeto Político Pedagógico proposto coletivamente; utilizar uma dinâmica curricular em que a interdisciplinaridade se faça como uma realidade; agir e utilizar de recursos pedagógicos para o alcance dos objetivos; bem como utilizar-se de propostas inovadoras de avaliação, dentre outras.

O professor, além de deter o conhecimento científico, técnico, tecnológico, de pensamento, deve desenvolver e instigar o aluno a refletir sobre estes conhecimentos no contexto político, social e econômico e de desenvolvimento cultural para que seja capaz de pensar e gestar soluções (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Com esse novo modelo de trabalho, o professor deixa de ser um mero transmissor de informações, assumindo o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, de duvidar, de interagir e de crescer com o mundo, tornando-se politizado, ético e formador de opiniões, por meio de uma nova maneira de educar (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Nas universidades brasileiras, verifica-se a atuação de muitos professores bacharéis, sem formação pedagógica, exercendo a docência. Para a seleção desses profissionais, a comprovação da competência técnico-científica se mostra suficiente, pois se acredita que um profissional bem sucedido na profissão é capaz de ensinar.

Não é valorizada a comprovação formal da competência didático-pedagógica, o que vem gerar dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem. A formação profissional centrada nos aspectos da assistência ao paciente nem sempre possibilita conhecer com mais propriedade as especificidades do trabalho pedagógico para a docência superior (ROSEMBERG, 2002).

A partir dessa concepção, verificamos que a realidade muitas vezes difere do idealizado, constatando que o ensino vem se sustentando em um tripé: reprodução da atuação profissional do docente, experiências pregressas do docente enquanto discente e a sedimentação da própria atuação como professor (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

O respaldo legal para o redirecionamento das estratégias de ensino já está assegurado com as DCN, porém se verifica uma restrita vivência efetiva do professor enfermeiro nesse processo.

A compartimentalização do conhecimento em disciplinas, a fragmentação, a dicotomia das relações teoria e prática, razão e emoção, pensar e fazer ainda é uma realidade que já não mais atende às transformações da sociedade (BATISTA, 2005).

Entende-se ser necessária a formação pedagógica permanente na perspectiva da ação-reflexão-ação para a superação do modelo tradicional do ensino, ampliando as possibilidades do docente com capacitações, qualificações e desenvolvimento do corpo docente, o que tornará possível planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem, cabendo nesse espaço a capacitação contínua de preparo técnico, teórico e pedagógico inserida no contexto econômico, político, social, cultural, estético e de pesquisa para que haja transformações no ensino de Enfermagem (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

A formação pedagógica envolve, ainda, o domínio do conceito de processo-aprendizagem, integrando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de habilidades, bem como a formação de atitudes, abrindo espaços para a interação e para a interdisciplinaridade (MASSETO, 2001).

Na prática, observa-se que há maior disponibilidade de cursos de capacitação específicos na área de atuação técnica e científica dos docentes, secundarizando os cursos da área pedagógica e os temas político-sociais (NIMTZ; CIAMPONE, 2006).

A formação pedagógica, historicamente, vem sendo disponibilizada nos cursos de pós-graduação por meio das disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e de Didática, com carga horária reduzida, sendo esta, para muitos

profissionais da educação, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre o exercício da docência. Dessa forma, essa estratégia não tem respondido satisfatoriamente às necessidades de formação do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

No cenário da formação de professores, tem-se como uma nova tendência, a reflexão. A reflexão é definida como o processo de análise e de interpretação da sua própria atividade, uma ação rotineira que é conduzida por impulso, por tradição e por autoridade (NÓVOA, 1995; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Reflexão também pode ser definida como uma maneira de encarar os problemas e responder a eles, considerando-se a intuição, a emoção e a paixão, sendo necessárias três atitudes para a ação reflexiva: abertura intelectual, atitude de responsabilidade e sinceridade (COSTA, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Esse segundo conceito refere que a reflexão não é uma tarefa comum. Ela deverá ser um processo regular e sistemático que conduzirá a mudanças, capaz de construir e/ou reconstruir uma ação docente de forma inteligente, ativa, crítica e autônoma.

A formação reflexiva envolve a revisão das próprias experiências, o diálogo crítico com as teorias pedagógicas e uma postura reflexiva que deve marcar o trabalho docente. Portanto, precisa ser explorada no processo de formação do professor, uma vez que favorece a construção da autonomia para identificar e para superar as dificuldades do cotidiano (ZEICHNER, 1993).

Essa ação reflexiva constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu apenas com a prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes, por meio da interação com novos profissionais, passando a ter uma nova identidade e satisfação (PERRENOUD, 2002).

Schön (2000) é considerado um marco no ensino reflexivo. Propõe a epistemologia da ação como base da prática profissional, o que possibilita enfrentar as situações divergentes do cotidiano docente.

Explicita três formas de como o conhecimento em ação deve ser desenvolvido e adquirido: reflexão na ação: é a reflexão no meio da ação. Assim, pode-se interferir na situação em desenvolvimento de forma a alterar o que está se fazendo enquanto se está fazendo. Possui imediata significação para a ação;

reflexão sobre a ação e a reflexão na ação: ação refere-se à reflexão após a ação ter sido realizada. O professor volta-se para as características e para os processos de sua ação para analisá-la, explicá-la, criticá-la e compará-la (SHERON, 2000).

Segundo Costa (2000) essas formas de desenvolvimento do conhecimento na prática pedagógica do enfermeiro professor constituiria na chave para aproximar o docente enfermeiro de seus saberes práticos e da construção de sua prática pedagógica.

Quanto à formação docente, Perrenoud (2002) traz o seguinte questionamento: Por que formarmos professores que reflitam sobre sua prática? Segundo o autor, é de se esperar que uma formação baseada na reflexão da prática compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo à profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; aumente as capacidades de inovação.

A partir deste questionamento e da necessidade de formação de um profissional que atenda a realidade do século XXI, é imprescindível crer que a formação baseada na reflexão da prática constitui-se orientação prioritária para a formação do enfermeiro professor. A formação reflexiva ajuda os enfermeiros a examinar constantemente sua prática e reformular sua forma de agir (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Tardif (2002) ao refletir sobre a formação dos docentes leva em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano. Propõe um modelo de formação em que o professor é um profissional produtor de saberes. Entende o saber docente como aquele formado de saberes oriundos da: formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores; pela formação geral, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; PPP, planos de cursos e disciplinas, das instituições escolares, compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; e os experienciais, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ele validados.

Dessa maneira, enquanto profissionais, os professores são considerados práticos "reflexivos" que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho, de objetivá-los e partilhá-los, de aperfeiçoá-los e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional torna-se um espaço original e autônomo de aprendizagem e de formação para os profissionais, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras utilizadas pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática (TARDIF, 2002).

Perrenoud (2002) acredita que a postura reflexiva deve ser inserida na identidade profissional dos professores, para assim construírem seus próprios conhecimentos a partir dos alunos, da prática, do ambiente, de recursos e limites próprios de cada instituição bem como dos obstáculos encontrados na sua ação. Acrescenta que parte dos problemas, a serem resolvidos pelos profissionais, não encontram respostas nos livros e nos saberes teóricos e procedimentos ensinados. É necessária a reflexão da prática. Considera como fazendo parte do processo reflexivo: o problema a resolver, a busca da decisão a tomar, a autoavaliação da ação, a frustração ou raiva a superar, a busca de sentido, a busca de identidade, o trabalho em equipe, a prestação de contas.

A partir dessas reflexões, fica evidente que o desenvolvimento da postura reflexiva é conquistado mediante a prática. A reflexão deve transformar-se em um componente duradouro, de forma a possibilitar compromisso de mudança de prática.

Não se podem formar enfermeiros generalistas, críticos e reflexivos sem que os enfermeiros professores tenham uma adequada formação. Nesse sentido, a formação do docente enfermeiro precisa ser redirecionada de forma que esteja baseada na reflexão sobre a prática cotidiana, considerando-se o professor como um pesquisador da própria prática. Nesse contexto, é de fundamental importância o estabelecimento de programas de formação continuada voltados para a docência e que considerem a reflexão sobre a prática, a universidade como o *locus* de formação, o coletivo e o saber experiencial (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

3.3 OS SABERES DOCENTE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

A escola é um importante local de aprendizagem para os professores, um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, para aquisição e construção de saberes profissionais durante o exercício da docência. A discussão sobre os saberes dos professores começou a ganhar visibilidade no Brasil a partir de 1980, motivada pelo movimento de profissionalização do ensino, que buscava estabelecer um repertório de conhecimentos que garantissem a legitimidade da profissão (NUNES, 2001).

Várias pesquisas nacionais e internacionais têm abordado a formação docente, focalizando os saberes que os professores adquirem e/ou constroem ao longo do seu percurso profissional. Num primeiro momento ocorreu uma ampliação quantitativa desses estudos e progressivamente as pesquisas voltadas para a temática dos saberes docentes se diversificaram tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizadas quanto no que se refere às disciplinas e aos quadros teóricos que serviram de referência (BORGES; TARDIF, 2001; NUNES, 2001).

As reformas educacionais na década de 1990, uma maior compreensão da prática pedagógica e dos saberes pedagógicos e epistemológicos relacionados ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido, e também promover a valorização do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que fosse além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Abordar a questão dos saberes necessários para a docência sempre foi concebido como uma tarefa complexa. Autores como Shulman (1986), Gauthier (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2006), dentre outros, que tratam diretamente desta temática mostram em seus escritos a complexidade da atividade docente e os saberes mobilizados pelos professores durante a ação em sala de aula. Outras obras (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991; Stenhouse, 1993; Tardif; Gauthier, 1996; Porlán Ariza, 1997; Pimenta; Lima, 2004), enfatizam a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

O desenvolvimento das pesquisas sobre o conhecimento dos professores, a identidade profissional e profissionalização docente, influenciou as reformas educacionais relacionadas com a formação docente em vários países, inclusive no

Brasil (NÓVOA, 1997; PIMENTA, 1999; LÜDKE, 2005; TARDIF, 2000; FREITAS, 2002).

Segundo Borges e Tardif (2001), essas reformas colocaram em evidência a questão dos saberes docentes e das competências na formação dos professores brasileiros, buscando-se, assim, um novo referencial para a formação de professores que reconhecesse o docente como um profissional, sendo natureza do seu trabalho definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; gestão, situações complexas e singulares, e que por isso precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente.

Borges e Tardif (2001) apresentam como objetivos da reforma educacional no Brasil:

- Conceber o ensino como uma atividade de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimentos.
- Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de decidir sobre suas próprias práticas, se caracterizando como “prático-reflexivos” aptos a refletirem sobre si mesmos e sobre essas.
- Considerar a prática profissional como um lugar original de formação e produção de saberes pelos práticos, ou seja, os professores.
- Instaurar normas de acesso à profissão.
- Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Tendo como base estes objetivos e princípios apontados, passa-se a defender uma mudança na formação de professores, apoiada nos saberes da ação e nas práticas profissionais.

Borges e Tardif (2001) referem que a temática saberes da docência, vem se tornando cada vez mais significativa, em estudos que buscam analisar a prática pedagógica e a formação dos saberes de professores experientes e/ou iniciantes; em estudos que analisam as trajetórias e o desenvolvimento sócio-profissional dos professores; em estudos que buscam compreender a formação pedagógica e da identidade profissional docente; em estudos que procuram captar os processos de formação de professores reflexivos e as implicações sócio-culturais e político-pedagógicas que determinam a identidade e a construção de saberes de estudantes universitários trabalhadores, que se preparam para o magistério.

De acordo com Tardif (2003), para ensinar o professor deve ser consciente de que, sua profissão não se desenvolve apenas com um saber, mas com um conjunto deles, como também foi reforçado por Gauthier et al. (1998), quando coloca que para ensinar não basta apenas conhecer o conteúdo, pois, ensinar não é transmitir conhecimento mas fazer o outro entender o que está posto ali, ou seja, criar uma comunicação capaz de fazer o outro interpretar e revelar o que foi apresentado e aprendido. E ainda o mesmo autor coloca que ensinar é a aptidão ou o talento, que deve ser amparada de técnica, estudo e reflexão, pois devemos concordar que só a aptidão ou o talento não respondem ao conjunto de necessidades de que o ensino necessita.

Para se adquirir essa aptidão, é necessária uma prática diversificada, em que o professor apresenta a seus alunos oportunidades diferentes com atividades que proporcionem a aquisição de conhecimentos e habilidades na perspectiva de uma aprendizagem efetiva. Este ensino se faz a partir da proposta do professor perante sua sala de aula que busca a construção do conhecimento em que o próprio aluno possa dar o seu formato ao trabalho que está sendo construído. Um ensino desse perfil opta pela pesquisa como caminho para a proposição de hipóteses e a resolução do problema embargando no fim do processo a compreensão do conteúdo e a construção do conhecimento (CARVALHO; PÉREZ, 2001).

O papel do professor não pode ser de expositor, nem de um facilitador, mas sim de um problematizador. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações para que o próprio aluno, possa construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado, (FRANCO, 2007).

Este é um processo complexo, pois a reinvenção é elemento constituinte da atuação metodológica do professor que escolhe a construção e não a transmissão. É necessário aprender, atualizar-se e abrir-se a progressão e a aquisição de novos conhecimentos gerando assim novas atitudes diante dos alunos, que diante do novo, precisa conhecer e compreender para poder afirmar como “verdade”, o que se concretizará em uma nova prática docente efetiva.

Verifica-se que a prática do professor universitário também tem sido foco de muitas discussões por parte de educadores e pesquisadores em face das exigências deste novo milênio, ela apresenta-se como um desafio urgente a ser reelaborado, neste sentido, para atender aos anseios exigidos pela sociedade do conhecimento,

busca-se na educação um paradigma crítico e inovador exigindo-se assim profundas mudanças nas concepções de mundo.

Em vistas destas exigências, verifica-se o saber docente como ação que possibilita o processo de aprender, ele está ancorado por aspectos que se encontram relacionados ao professor e sua história: história de vida, acadêmica e profissional. As fontes promotoras desses saberes é que promoverão o trabalho docente. Eles são provenientes de várias situações que o sujeito está inserido, este fato se verifica quando Tardif (2002) constata que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, muitos deles são exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais, anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. A partir deste entendimento, verifica-se a necessidade de entender o que vem a ser os saberes. Tardif (2002) conceitua saber como:

Os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade.

Com um sentido amplo, saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber fazer e saber ser.

Quando se trata de educação, verifica-se na literatura que não existe um conceito único. Verifica-se que os vários dos saberes da docência abordam-nos de formas variadas, abrangendo a amplitude educacional, em especial dos saberes, assim será apresentado uma caracterização sob a visão de diversos autores:

Tardif (2002) apresenta os saberes que devem ser compreendidos da seguinte forma:

O Saber tem íntima relação com o trabalho, ele está à serviço do trabalho, isso significa que as relações dos professores com os saberes são relações mediadas pelo trabalho que fornece condições para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Ele apresenta a ideia da diversidade ou do pluralismo do saber, ele é heterogêneo, pois envolve no exercício da docência conhecimentos de um saber fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e de natureza diferente.

Ainda refere ao saber como temporal, adquirido no contexto da história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Borges (2004), apresenta características adicionais aos saberes como: **situados**, que só podem ser compreendidos em relação ao trabalho, porque o conjunto de saberes apropriados pelos professores são desenvolvidos em decorrência da natureza de um ofício, em situações, condições, exigências, recursos e as relações inerentes a essa atividade

O autor também coloca que **os saberes** possuem **caráter individual** ao conjunto de conhecimentos diferentes uns dos outros desenvolvidos pelos professores, que somente ganham sentido no desempenho de seu trabalho e por causa de seu trabalho.

Outro fator considerado por ele quanto aos saberes é que eles **são enraizados na experiência individual** ou coletiva, vivenciada pelos docentes em seu contexto de trabalho. Tais saberes se relacionam aos casos, estratégias, saberes acumulados e partilhados entre um grupo profissional ao longo dos anos, são saberes provenientes da prática docente bem como da pesquisa em educação. Na sua concepção de saber, Gautier et al. (1998), coloca que o saber do professor pode **ser racional sem** ser um saber científico; pode ainda ser um saber prático que esteja ligado à ação que o professor produz ou ainda um saber que não é o da ciência, mas que pode ser legítimo.

Já Barth (1997) vem didaticamente apresentar as características do saber em: **Saber é estruturado**: o saber não existe sem o real, o interesse é perceber ao mesmo tempo o aspecto abstracto e o aspecto concreto através de um processo de comparação dos dois. **Saber evolutivo**: o saber é sempre provisório, não tem fim. **Saber cultural**: o saber pessoal evolui com o tempo e a experiência, modelado pela interação com os outros membros da sua cultura. **O saber é contextualizado**: o primeiro encontro com o saber surge em circunstâncias ao mesmo tempo afetivas, cognitivas e sociais. **O saber é afetivo**: ele é invadido pela emoção, não se vê de maneira nítida, pois a dimensão afetiva domina-o e funde-se com ele.

A obra de Tardif, como a de Gauthier et al. (1998), descreve, muito sucintamente, uma nova classificação e tipologia, integrada por quatro saberes diferentes:

- 1) da formação profissional (da ciência da educação e da ideologia pedagógica), referente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- 2) disciplinares, relacionados com os saberes dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas (por exemplo, matemática, literatura, história, etc.);
- 3) curriculares, associado aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita;
- 4) experienciais, vinculados ou baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Pimenta (1999) também propõe uma classificação dos saberes docentes, identificando três tipos diferentes: da experiência; do conhecimento e do saber pedagógico.

O saber da experiência engloba tanto os saberes da experiência enquanto alunos, daqueles que chegam à formação inicial, como os saberes “que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

O conhecimento abarca uma revisão do papel da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especificidades no contexto atual, na qual o papel do professor consiste em proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirir a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

O saber pedagógico juntamente com os saberes da experiência e os científicos podem ser confrontados e reelaborados a partir da prática. As situações práticas para Pimenta (1999), contém elementos muito importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas

mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Cunha (2004), inspirada na definição de Tardif (2003) e em toda sua obra, propõe uma classificação dos saberes dos professores que se relaciona, especificamente, com o campo da didática. O texto em questão tem por objetivo, na reflexão analítica dos saberes docentes, identificar a natureza desses saberes e em que medida, aqueles ligados à didática, são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o construto de sua formação inicial e/ou continuada. A autora, obedecendo a um critério específico de agrupamento, estabelece cinco núcleos privilegiados de saberes que se articulam e definem dependências recíprocas. A saber:

- 1) os relacionados com o contexto da prática pedagógica, vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a interrelação entre elas (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola, etc.);
 - 2) os relacionados com a ambiência de aprendizagem, vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social);
 - 3) os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas;
 - 4) os relacionados com o planejamento das atividades de ensino, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem);
 - 5) os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa;
 - 6) os relacionados com a avaliação da aprendizagem, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos
-

e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Assim, conforme referido anteriormente, no presente estudo, adotou-se como referencial de análise a classificação e tipologia de Tardif e Raymond (2000) que propõem um outro modelo para identificar e classificar os saberes dos professores. A tipologia em questão está integrada por cinco saberes conforme apresentado a seguir a seguir:

Quadro 1 - Saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré- profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002)

Com este modelo, os autores tentam dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais eles trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência no trabalho. Ele também coloca em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

Além disso, esse quadro registra a natureza do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo exteriores

ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, entre outros.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O campo investigativo e de produção do conhecimento na área da educação tem procurado conhecer, por intermédio de diferentes fontes de pesquisa, de que forma os profissionais das diversas áreas do conhecimento tornam-se professores do ensino superior e quais saberes docentes foram construídos em sua trajetória profissional. Para isso, faz-se necessário investigar a formação pedagógica desses docentes para entender seus pensamentos, suas concepções, suas necessidades, suas angústias, suas vivências e expectativas com relação à profissão, o que acaba por constituir-se na identidade do professor.

4.1 TIPO DE ESTUDO

Para a compreensão do objeto de estudo, optou-se pela abordagem julgada mais apropriada que é a pesquisa qualitativa, a qual favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Quanto à abordagem qualitativa, para Minayo (1996), trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, de valores, de significados e de outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A abordagem qualitativa busca descrever e analisar experiências e vivências complexas, possibilitando a compreensão de como um determinado grupo de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao ocorrido em suas vidas. Assim, a escolha por essa abordagem justifica-se por possibilitar ao investigador a descoberta de significados que são essenciais para responder aos objetivos propostos no trabalho investigativo.

Utilizou-se a pesquisa descritiva que, segundo Polit e Hungler (1995), é de grande valor para o estudo de fenômenos naturais, tornando-se possível descrever as relações observadas entre as variáveis. Geralmente, são categorizadas em transversal, ou seja, o fator e o efeito são observados num mesmo momento histórico. O caráter instantâneo de um estudo se define quando a produção de dados é realizada em um único momento no tempo, como se fosse um corte transversal do processo em observação.

Para Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Busca descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno acontece, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características. Normalmente esses fatos ou fenômenos, quando associados diretamente a uma população, não estão consolidados em documentos. Assim os dados têm que ser coletados diretamente onde foram encontrados, ou seja, na realidade natural da população pesquisada.

Segundo esses autores, a pesquisa exploratória é muito realizada como primeira etapa para outras pesquisas e objetiva familiarizar o pesquisador com o fenômeno investigado, realiza descrições precisas da realidade e busca identificar as relações existentes entre seus componentes. Adicionalmente, ela pode ser uma importante forma de produzir hipóteses que serão testadas em pesquisas posteriores. Por suas características é fortemente qualitativa, um delineamento que pode ser usado para iniciar estudos quantitativos.

Por tratar-se de pesquisa qualitativa, adotamos a proposta da análise de conteúdo temática de Bardin (1995), a qual visa destacar os núcleos de sentido que compõem a comunicação expressa nas respostas às perguntas formuladas. Essa orientação inicia-se pela pré-análise, com a leitura flutuante de todo o conteúdo existente e permite apontar pontos centrais para fazer a exploração atenta do material e interpretação dos resultados obtidos, fazendo confronto com a literatura, enfatizando a temática de interesse no estudo.

4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo, selecionamos como *locus* da investigação, os 14 Cursos de Graduação em Enfermagem, públicos e privados, da Macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais.

A escolha por esses cursos como universo da pesquisa deveu-se aos seguintes determinantes: estarem cadastradas no e-MEC do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹; ter credibilidade perante a sociedade no que tange à sua área de

¹ Site onde estão cadastradas as instituições de ensino superior, os seus credenciamentos e reconhecimentos, onde buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, ou seja, serem reconhecidos pelo Ministério da Educação.

atuação; possuir um corpo docente formado por profissionais que atuam em diversas atividades relacionadas à enfermagem; por fim, em função de uma razão mais pessoal, que é o fato de atuar como docente desta especialidade nessa região, motivo pelo qual despertou-se o interesse em desenvolver uma pesquisa que pudesse traçar o perfil dos docentes dos cursos de Enfermagem da área geográfica delimitada, para revelar seus saberes docentes e suas necessidades para a construção da profissão, enquanto professores.

A pesquisa foi realizada com 77,77% dos cursos dessa macrorregião, os quais formam profissionais de enfermagem para atuarem em uma região extensa, com grande número de habitantes e que atende à média e à alta complexidade de necessidade de saúde, como se verifica a seguir.

Esses Cursos estão localizados em Microrregiões, conforme segue: **Microrregião de Alfenas** com 02 cursos em Alfenas, 01 em Campos Gerais, 01 em Machado; **Microrregião de Guaxupé** com 01 curso em Guaxupé; **Microrregião de Pouso Alegre** com 01 curso; **Microrregião de Itajubá** com 01 curso em Itajubá, **Microrregião de Poços de Caldas** com 01 curso em Poços de Caldas; **Microrregião de Varginha** com 02 cursos em Varginha, **Microrregião de Lavras** com 01 em Lavras, **Microrregião de São Lourenço/Caxambu** com 01 curso em São Lourenço; **Microrregião de Passos/Piumhi** com 01 curso em Passos e **Microrregião de São Sebastião do Paraíso** com 01 curso em São Sebastião do Paraíso.

Não participaram da pesquisa quatro cursos, sendo que um deles se recusou a fazê-lo alegando que a instituição de ensino não participa de pesquisas externas e os outros três cursos contatados não responderam ao convite, mesmo após várias tentativas junto aos coordenadores.

4.2.1 Caracterização das macrorregiões e microrregiões

O Plano Diretor de Regionalização – PDR 2003/2006 - Minas Gerais (2003) dividiu o Estado em 13 macrorregiões e 75 microrregiões de saúde, considerando-se os parâmetros populacionais e os princípios de acesso, de escala e de escopo. Foi a partir dessa organização, que se tomou por referência a região estudada, uma vez que esta concentra o maior número de cursos de enfermagem do Estado de Minas Gerais, com exceção da Capital do Estado, Belo Horizonte - MG.

Os polos microrregionais de Alfenas, de Passos, de Poços de Caldas, de Pouso Alegre e de Varginha, que constituem a Macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais, foram escolhidos, pois, além de possuírem grande número de cursos, possuem também atuação relevante na complementaridade entre polos macrorregionais, nos níveis de assistência secundária e terciária, tendo como eixo norteador a organização da rede de atenção à Saúde.

As microrregiões polarizadas como: Alfenas/Machado, Passos/Piumhi e São Lourenço/Caxambu são polos microrregionais de saúde que se caracterizam pela complementaridade nos níveis de média e de alta complexidade de atenção à saúde.

Figura 1 – Minas Gerais e a divisão em macrorregiões. PDR 2003/2006.
Fonte: MINAS GERAIS (2003).

Figura 2 – Macrorregião Sul de Minas Gerais. PDR 2003/2006.
Fonte: MINAS GERAIS (2003).

4.2.2 Caracterização da macrorregião e microrregião sul

A Macrorregião Sul tem uma extensão territorial aproximada de 3.668,53 km². Possui 153 municípios e uma população de 2.603.426 habitantes, que corresponde a 17,9% dos municípios do estado de Minas Gerais (DATASUS, 2008). Está organizada em cinco polos macrorregionais de saúde: Alfenas, Pouso Alegre, Varginha, Poços de Caldas e Passos e 12 polos microrregionais - PDR 2003/2006 (MINAS GERAIS, 2003).

Tabela 1 - Pólos da Macrorregião Sul e polos de microrregiões, população estimada em 2008

Macrorregional	Microrregional	Nº Municípios	População
Alfenas/Machado	Alfenas/Machado	17	308.077
	Guaxupé	09	152.400
Pouso Alegre	Pouso Alegre	34	508.816
	Itajubá	15	195.610
Poços de Caldas	Poços de Caldas	05	213.740
Passos/Piumhi	Passos/Piumhi	18	273.744
	São Sebastião do Paraíso	06	119.422
Varginha	Varginha	04	157.210
	Lavras	10	169.514
	S. Lourenço/Caxambu	24	256.100
	Três Corações	06	127.094
	Três Pontas	05	121.699
Total			2.603.426

Fonte: DATASUS (2009)

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Foram sujeitos da pesquisa 17 docentes responsáveis por disciplinas que abrangem conteúdos relacionados à enfermagem obstétrica, dos 14 Cursos de Graduação em Enfermagem da Macro Região Sul do Estado de Minas Gerais.

Os cursos foram localizados a partir do banco de dados do e-MEC, e os docentes, a partir do contato com os coordenadores dos cursos.

Os sujeitos pesquisados atenderam aos seguintes critérios de inclusão:

Curso:

- Estar inscrito no e-MEC;
- Aceitar o convite para participar da pesquisa.

Docente:

- Fazer parte do corpo docente permanente da instituição participante;
- Ministrar disciplinas que abordem conteúdos relacionados à enfermagem obstétrica.

4.4 COLETA DE DADOS

Para identificação das IES Instituições de Ensino Superior da Macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais e de seus docentes, foi realizada a verificação do cadastro destas junto ao e-MEC do Ministério da Educação e Cultura, para verificar os cursos de graduação em enfermagem existentes, seus endereços, telefones, emails e nome do coordenador para contato.

Após contato e apresentação do projeto de pesquisa ao coordenador do curso, foi apresentada uma carta convite com a apresentação da pesquisa à instituição (APÊNDICE A), objetivando convidá-los a fazerem parte da pesquisa.

Após o aceite da coordenação do curso em participar da pesquisa e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme legisla a Resolução 196/96, os docentes foram contatados e informados sobre o estudo, bem como convidados a participar da pesquisa.

O aceite esteve condicionado à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e, após obtenção da assinatura deste, foi solicitado aos professores que respondessem a uma entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e transcrita fidedignamente. Esse instrumento foi testado e reformulado conforme as necessidades identificadas (APÊNDICE C).

Esta pesquisa buscou conhecer como se dá a construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica dos cursos de graduação da

Macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais. A partir dessa concepção, iniciou-se uma investigação, buscando responder aos seguintes questionamentos: Como foi sua trajetória profissional até tornar-se professor? Em sua trajetória profissional, você participou de alguma atividade de formação na área da enfermagem obstétrica e pedagógica para a atuação docente? A Instituição em que você atua oferece subsídios (oficinas, grupo de apoio pedagógico) para os professores na compreensão do PPP e construção dos planos de ensino? O quê? Sua experiência profissional contribui para o exercício da docência na área da enfermagem obstétrica? Como?

As entrevistas produzidas pelos sujeitos deste estudo, descrevendo suas vivências, experiências, dificuldades e motivações a respeito da docência no ensino superior da enfermagem obstétrica encaminharam a análise quanto à interpretação dos dados na forma da análise de conteúdo.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora no período de março a maio de 2013 e possibilitou uma aproximação com os docentes de forma a desvelar os processos de construção do ser professor do curso de Enfermagem, objeto deste estudo.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Um projeto da pesquisa detalhando objetivos, metodologias e justificativa para o estudo foi encaminhado à coordenação dos cursos de enfermagem da Macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais e foi solicitado o consentimento institucional para a realização da pesquisa. De posse das autorizações, o projeto foi encaminhado para a apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, conforme rege a resolução 196/96.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer CEP, de número CAAE 04336712.5.00005393 da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo em 22/01/2013, os docentes foram localizados, abordados e informados sobre a pesquisa quanto a objetivos e à importância do estudo por meio de carta de esclarecimento sobre a pesquisa, segundo as recomendações da Resolução 196/96.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) foi apresentado aos sujeitos da pesquisa para sua assinatura indicando o aceite em

participar da mesma e garantindo o sigilo e o anonimato na participação do trabalho. Após o aceite e consentimento, por meio de assinatura do termo, foi realizada a entrevista para a coleta de dados.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Após a conclusão da coleta de dados, passou-se à etapa seguinte, que foi a análise dos dados. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas voltado para um trabalho rigoroso de interpretações que oscilará entre a objetividade e a subjetividade da mensagem para então configurar a resposta do sujeito sobre o objeto pesquisado. Dessa forma, essa técnica permite compreender o que está subjacente nas palavras do sujeito da pesquisa. Pressupõe um processo de organização e de análise dos dados, objetivando descobrir temas em seu conteúdo, de modo a indicar categorias que organizem a exploração documental e a apresentação dos resultados.

De acordo com Minayo (2004), podem-se destacar duas funções na aplicação da técnica de análise de conteúdo. A primeira delas é o uso na verificação de hipóteses e/ou de questões, em que se podem encontrar respostas para as questões formuladas e confirmar ou, não, as hipóteses estabelecidas antes do trabalho de investigação. Outra função refere-se à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, possibilitando ao investigador ir além do que está apenas aparentemente sendo comunicado. Essa técnica permite a reconstrução das representações inseridas nas narrativas dos interlocutores sob o olhar atento e investigativo do pesquisador, pois, necessariamente, toda mensagem expressa algum significado e um sentido.

Durante o processo de análise dos dados, é indispensável considerar que a emissão das mensagens está articulada às condições contextuais de seus emissores, as quais envolvem toda a história, a situação econômica e sociocultural em que estes estão inseridos, o que resulta nas expressões verbais produzidas, carregadas de componentes cognitivos, afetivos, ideológicos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2007).

Para fins de organização e de análise dos dados, três caminhos foram percorridos: 1. pré-análise, 2. exploração do material e 3. tratamento dos resultados, categorização e interpretação (BARDIN, 1977).

A primeira fase destinou-se à organização e à sistematização dos dados coletados e das ideias, fazendo o que Bardin (1977) chama de “leitura flutuante”, com a qual se destacam os pontos considerados relevantes para a compreensão do objeto pesquisado.

Durante a segunda etapa, segundo Triviños (1990), procede-se à descrição analítica dos dados, devendo dar destaque para as partes relevantes da coleta. Procedemos, então, a um estudo mais apurado das entrevistas, articulando-o com os objetivos e o referencial teórico estabelecido na pesquisa. Nesse momento, estabelecemos os eixos de análise.

No terceiro momento, chamado de interpretação, procedemos à análise dos dados buscando o aprofundamento do tema pesquisado e definindo quais falas, nas entrevistas dos professores, poderiam ser interpretados segundo os eixos de análise já estabelecidos.

Assim, foram realizadas leituras sucessivas do material produzido. Posteriormente, foram codificadas e analisadas de acordo com os seguintes passos: leitura flutuante de cada uma das respostas e ordenação das mesmas; interpretação vertical (interpretação situada de cada docente) e horizontal (comparações e contrastes entre os dados coletados dos docentes dos cursos) e análise final das mesmas.

Dessa forma, apoiando-nos no referencial teórico, partimos para a análise dos dados encontrados nas entrevistas. Os textos produzidos revelaram aspectos vivenciados pelos professores tanto em sua atividade profissional, quanto pessoal, trazendo à tona situações reveladoras do desenvolvimento da prática docente. Assim, a análise voltou-se para a compreensão dos dados coletados, buscando respostas para as questões formuladas a fim de se ampliar o conhecimento a respeito do tema investigado.

O processamento analítico do conteúdo das entrevistas se fez a partir dos seguintes eixos de análise, que foram construídos levando-se em conta os Saberes da Docência postulados por Tardif (2012).

Assim, a partir dos objetivos propostos para evidenciar a construção dos saberes da docência, a partir da trajetória de professores no ensino de Enfermagem Obstétrica da região pesquisada, foi possível identificar como esses profissionais, na vivência da profissão docente, consolidaram seus saberes e quais os principais aspectos que demarcaram os processos de tornar-se professor de profissão,

levando à definição de cinco categorias de análise e aos respectivos indicadores, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Categorias e indicadores de análise

Categorias	Indicadores
Saberes Pessoais dos Professores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caminhos percorridos para a escolha profissional.
Saberes Provenientes da Formação Escolar Anterior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A construção dos conhecimentos escolares pré-profissionais.
Saberes Provenientes dos Programas e Livros Didáticos Usados no Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fonte dos saberes docentes advindos das ferramentas de trabalho dos professores.
Saberes Provenientes da Formação Profissional para o Magistério	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes profissionais para o magistério construídos na Pós Graduação <i>Latu Sensu</i>. ▪ Saberes da Formação Pedagógica na Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i>. ▪ Saberes advindos da Educação Continuada.
Saberes Provenientes da Experiência na Profissão, na Sala de Aula, e na Escola.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A construção dos saberes experienciais nos cursos de Especialização em Obstetrícia. ▪ As instituições de ensino como espaço de construção dos saberes experienciais. ▪ O Professor e sua necessidade de busca dos saberes experienciais.

Além dessas categorias, os dados possibilitaram, ainda, a identificação de necessidades apontadas pelos professores enfermeiros para a construção da docência em enfermagem obstétrica, as quais serão apresentadas na perspectiva de propostas para o fortalecimento da formação de professores de enfermagem na região de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM OBSTÉTRICA

Com base nos dados coletados por intermédio de questionário (Apêndice A), trocou-se o perfil dos interlocutores da pesquisa, conforme o Quadro 3.

Os dados sintetizados no Quadro 3 sinalizam que os interlocutores do estudo (17) são enfermeiros em sua totalidade. Em sua maioria, os sujeitos pesquisados (09), situam-se na faixa etária entre 31 e 40 anos; com 10 anos em média de experiência na docência universitária e 12 anos de experiência na área da enfermagem obstétrica. Indicam, ainda, que 12 (70%) desses profissionais acumulam dois ou mais vínculos empregatícios, atuando tanto na área docente quanto na área de enfermagem assistencial.

Quanto à pós-graduação *lato sensu*, 11 professores possuem especialização em enfermagem obstétrica e seis, na área da formação pedagógica para a docência para o ensino superior, mostrando uma preocupação em se admitirem profissionais qualificados para a área; bem como que os professores investiram em sua formação pedagógica para a atuação como docente no ensino superior. Outros professores possuem uma ou mais especializações em outras áreas.

Na pós-graduação *stricto sensu*, identificou-se formação na área da enfermagem, da saúde e da educação com prevalência de professores com mestrado e/ou doutorado em enfermagem, sendo que 11 professores possuem o título de mestre e três possuem o título de doutor. Verifica-se que, apesar da pouca oferta dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da enfermagem e de educação na região Macrossul do Estado de Minas Gerais, existe um compromisso e uma busca efetiva por esse nível de ensino.

Quanto ao tipo de instituição em que trabalham, evidenciou-se que cinco são privadas, quatro são filantrópicas, três são fundações e apenas uma é pública.

Quadro 3 – Perfil dos docentes da área de enfermagem obstétrica dos cursos de enfermagem da macrorregião sul do estado de Minas Gerais

Professor	Idade	Tempo na Universidade	Atuação na Área de Enfermagem Obstétrica	Regime de Trabalho	Titulação	Pós Graduação	Vínculos empregatícios	Contrato na instituição de ensino	Nº de Horas Semanais (Trabalho Docente)
P 01	39	04 anos	15 anos	Tempo Integral	Especialização	Esp. em Enfermagem Obstétrica Esp. em PSF Esp. em Urgência e Emergência Esp. Docência do Ensino Superior Esp. em Oncologia (em curso)	02	CLT	40 horas
P 02	55	32 anos	32 anos	Dedicação exclusiva	Doutorado	Esp. em Enfermagem Obstétrica Mestrado em Educação Doutorado em Enfermagem Pós-Doutorado (em curso)	01	Estatutário	40 horas
P 03	34	09 anos	09 anos	Tempo Integral	Doutorado	Esp. em Enfermagem Obstétrica Mestrado em Enferm Saúde P'blica Doutorado em Ciências	01	CLT	45 horas
P 04	36	11 anos	11 anos	Horista	Mestrado	* Esp. em Enfermagem Obstétrica *Mestrado em Enfermagem	02	CLT Estatutário	20 horas
P 05	35	03 anos	09 anos	Tempo Parcial	Doutorado	*Mestrado em Saúde Pública (área: mulher) *Doutorado em Saúde Pública (área: mulher)	02	CLT	60 horas
P 06	29	06 anos	04 anos	Tempo Parcial	Especialização	* Esp. em Enfermagem Obstétrica *Mestrado em Saúde Pública (em curso)	02	CLT	09 horas

(continuação)

Professor	Idade	Tempo na Universidade	Atuação na Área de Enfermagem Obstétrica	Regime de Trabalho	Titulação	Pós Graduação	Vínculos empregatícios	Contrato na instituição de ensino	Nº de Horas Semanais (Trabalho Docente)
P 07	40	07 anos	12 anos	Tempo Parcial		*Esp. Enfermagem Obstétrica *Esp. em Administração Hospitalar *Esp. em Docência Ensino Superior *Mestrado em Educação (cursando)	02	CLT Estatutário	30 horas
P 08	49	14anos	23 anos	Tempo Parcial	Mestrado	Esp. Enfermagem Obstétrica Esp. Enfermagem do Trabalho Esp. em Metodologia de Ensino Mestrado em Educação	03	CLT	30 horas
P 09	28	06 meses	03 meses	Horista	Especialização	*Especialização em Saúde Pública	02	CLT	06 horas
P 10	31	05 anos	04 anos	Tempo Integral	Mestrado	*Especialização em Formação Pedagógica *Mestrado em Saúde Coletiva	02	CLT Estatutário	35 horas
P 11	35	07 anos	13 anos	Horista	Especialização	*Especialização em Saúde Pública	03	CLT Estatutário	30 horas
P 12	37	11 anos	06 anos	Tempo Parcial	Mestrado	*Especialização em Formação Pedagógica na Área de Enfermagem	01	CLT	30 horas
P 13	30	08 anos	08 anos	Horista	Especialização	*Especialização Terapia Intensiva Neo - Pediátrica *Especialização Saúde Pública *Especialização Formação Pedagógica em Ciências Biológicas	02	CLT	15 horas

(continuação)

Professor	Idade	Tempo na Universidade	Atuação na Área de Enfermagem Obstétrica	Regime de Trabalho	Titulação	Pós Graduação	Vínculos empregatícios	Contrato na instituição de ensino	Nº de Horas Semanais (Trabalho Docente)
P 14	26	04 anos	06 meses	Horista	Especialização	Esp. Enfermagem Obstétrica	01	CLT	30 horas
P 15	56	21 anos	21 anos	Dedicação exclusiva	Doutorado	Esp. em Enfermagem Obstétrica Mestrado em Educação Doutorado em Ciências	01	Estatutário	48 horas
P 16	57	24 anos	31 anos	Tempo Parcial	Mestrado	Especialização em Saúde Pública Especialização em Enfermagem Obstétrica Mestrado em Enfermagem	02	CLT Estatutário	30 horas (10 horas Coordenação)
P 17	34	08 anos	08 anos	Tempo Integral	Mestrado	* Esp. em Enfermagem Obstétrica *Esp. em Neonatologia *Esp. Metodologia do Ensino Superior *Mestrado em Ciências da Saúde: Obstetrícia	02	CLT	40 horas

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Quanto ao regime de trabalho, os professores são contratados em regime de tempo parcial (06), em regime integral (06) e são horistas (04). Destaca-se que apenas dois professores têm contrato com dedicação exclusiva para o magistério. Como forma de contrato vigente, verifica-se que a maioria (15) é contratada pelas instituições por meio da CLT e apenas dois em regime estatutário.

De acordo com Calderón (2013), no contexto das IES do setor privado, o exercício da função docente, na forma de professor horista, tende a se tornar cada vez mais precário e instável. O professor faz parte de um sistema contratual em que predomina o pagamento pelo número de horas de aulas ministradas, sem tempo para o desenvolvimento de pesquisa ou para uma dedicação maior às atividades pedagógicas. Com isso, o professor vê-se obrigado a exercer a docência em mais de uma instituição para sobreviver às flutuações semestrais da sua carga horária de trabalho, definida com base no número de alunos matriculados a cada semestre.

Assim, a maioria dos professores enfatiza que a carga horária de contrato não é suficiente para o desenvolvimento de outras atividades da docência fora do contexto da sala de aula, como preparação de aulas, correções de avaliações e de trabalhos, atividades de extensão, pesquisa, participação em comissões internas, dentre outras.

E ao serem questionados sobre a carga horária semanal de dedicação às atividades na docência, verificou-se uma variação de seis a 60 horas, com média de 33 horas semanais, independentemente do regime de trabalho, ressaltando-se uma carga horária considerável para atividades extraclasse e para os múltiplos vínculos na docência em enfermagem.

5.2 A TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM OBSTÉTRICA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

O campo investigativo e de produção do conhecimento na área da educação tem procurado conhecer, por intermédio de diferentes fontes de pesquisa, de que forma os profissionais das diversas áreas do conhecimento tornam-se professores do ensino superior e quais saberes docentes foram construídos em sua trajetória profissional. Para isso, faz-se necessário investigar a formação pedagógica desses docentes para entender seus pensamentos, suas concepções, suas necessidades,

suas angústias, suas vivências e suas expectativas com relação à profissão, o que acaba por se constituir na identidade do professor.

Como já descrito anteriormente, os eixos de análise foram construídos com base no referencial teórico dos saberes da docência do professor de Enfermagem Obstétrica, identificando como esses profissionais consolidaram o ser professor e quais os principais aspectos que demarcaram os processos de se tornar professor de profissão, conforme os dados apresentados e discutidos a seguir.

5.2.1 Saberes pessoais dos professores

Retomando a conceituação apresentada por Tardif (2000), os saberes pessoais dos professores são aqueles adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido lato e integrado no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária.

Os saberes pessoais dos professores entrevistados foram constituídos a partir da descrição da trajetória de vida dos enfermeiros até se tornarem professores; as razões que os motivaram inicialmente a buscar a docência e quais aspectos foram mais marcantes para levá-los ao magistério superior.

Tardif (2012) entende a história pessoal e social como uma fonte pré-profissional. São fatores que constituem um dos saberes docentes postulados por ele, que entende ser um saber inato, produzido pela socialização com os diversos grupos sociais, por meio de interação com o meio, tornando-se, assim, um importante fator para a constituição da identidade profissional docente.

Esse autor acredita, ainda, que o professor tem sua personalidade influenciada pelos conhecimentos, pelas crenças e pelos valores adquiridos na infância, em idade escolar, e que estes são interiorizados de maneira não reflexiva e utilizados para a escolha e prática de sua profissão. Por meio de pesquisa a biografias, o autor pôde evidenciar que experiências familiares, escolares e sociais, crenças ou representações apresentam-se como certezas que constituem o perfil docente.

Partindo desse entendimento, e de sua importância para a formação dos saberes da docência, apresentam-se a seguir, trechos de relatos dos professores, com suas razões pessoais, que os motivaram trilhar esse caminho, tais como a influência familiar e a proximidade com familiares que exerciam a docência:

Eu sempre gostei desta questão de lecionar, minha mãe leciona até hoje, minha irmã é pedagoga também deu aula, então acho que tá na veia, né? Foi interessante, peguei muita prática, aí formei e fui pra graduação (P 06).

Minha mãe é professora. Eu já tive influência da minha mãe (P11).

...Na realidade, acho que eu queria ser professora, na minha infância eu brincava de ser professora, minha irmã foi professora minha, minha mãe trabalha na escola, minha tia, então a família inteira é muito envolvida com a questão de ser professor, de ser docente. Quando eu fiz a faculdade, eu tinha vontade de ensinar para os outros, tanto é que quando eu fui fazer enfermagem e terminei, eu me identifiquei, porque você é educador na enfermagem, também isso foi me aguçando, e hoje eu gosto de docência, eu gosto de passar o que eu sei, eu sempre me identifiquei com isso, eu penso que é a docência que eu quero, mesmo se não for para ficar na enfermagem, na docência eu sei que eu vou ficar, porque é o que eu quero (P 16).

Ainda foi possível identificar motivos que vão desde o gosto por ensinar, e ainda uma maneira conseguir manter-se financeiramente durante a adolescência.

Eu sempre dei catequese, acho que já vem lá de trás, desde lá, então eu sempre gostei... (P 01)

Eu tinha experiência como docente, eu trabalhava como voluntária durante a minha graduação, na verdade eu tinha uma bolsa de estudos, eu dava aula pra criança carente, até o terceiro colegial, todas as crianças carentes do projeto ficavam comigo, era reforço escolar de ensino fundamental (P06).

Eu comecei a trabalhar com 14 anos em um banco e aos 17 para ganhar meu dinheiro, comecei a dar aula particular, porque eu tinha uma facilidade pra passar para os outros (P11).

Verifica-se que os docentes trazem experiências vivenciadas precocemente do exercício do magistério. Em sua trajetória de vida, antes de ingressarem na faculdade, exerceram esta atividade de maneira informal, dando aula de catequese, de reforço e particular. Estiveram presentes nesta trajetória familiares que são professores, pedagogos ou trabalham em escolas.

Para além da questão financeira, professores relataram que exerceram atividades de ensino, pois contavam com facilidade de transmitir conhecimento e com uma sensibilidade nata, um despertar, um querer ser professor desde a infância, enxergando a docência como uma missão que já vem de dentro, interiorizada pelo gostar e pelas suas experiências positivas vivenciadas no decorrer de sua primeira história.

Esses fatos também foram encontrados por Tardif e Lessard (2006), em suas pesquisas, quando referem que a paixão e a opção pelo ofício de professor podem vir da origem familiar, pela valorização da profissão no meio de vivência, e que ter parentes professores próximos ou ligados à educação apresenta-se como fator importante e fundamental ligado à tradição, levando a um autorecrutamento induzido pela observação em casa, pelo “habitus familiar”.

Esses mesmos autores trazem dados que coincidem com os encontrados neste estudo, quando apontam o prazer em ensinar, o “ter nascido para a docência”, como experiências e sentimentos vivenciados pelos professores, como importantes e definidores para a escolha da carreira. Um sentimento que neutraliza o saber ensinar e que se apresenta com o entendimento de ser inato.

Assim, os professores atribuem o saber ensinar à sua própria personalidade, acreditando ser inata, porém os autores advertem que essa identidade não é inata mas, sim, resultado de sua história de vida e de socialização, vividos na escola, atendendo suas normas, revelando-se em saberes do indivíduo que formam a personalidade institucionalizada do professor (esse entendimento o leva a reproduzir os papéis e as práticas institucionalizadas na escola).

Ainda em relação aos saberes pessoais dos professores, identificou-se a busca pessoal, com o auxílio de familiares, para instrumentalização da ação docente.

Quando eu fui preparar o plano de aula para o processo seletivo para a disciplina de enfermagem obstétrica (uma coisa extremamente didática), que a gente não conhece... Eu tenho uma irmã que é professora de língua portuguesa, ela fez magistério ela tem essa formação pedagógica que eu não tenho, então eu pedi para ela me ajudar com o plano de aula, aí comecei a ler, como montar um plano de aula e ela foi me dando orientações, contei com a ajuda de familiares...(P 4).

Verifica-se, assim, que os professores podem contar com o auxílio familiares para iniciar suas atividades inerentes ao magistério, ou até mesmo antes, ao ser expectadora de pessoas próximas ao exercerem esse ofício, o que pode influenciar a escolha da atividade profissional a ser exercida, o que leva a inferir que seus saberes para a docência foram constituídos a partir desta vivência, e também da proximidade com a profissão, da facilidade de conseguir auxílio ou até mesmo da intimidade com os conhecimentos pedagógicos da irmã, o que torna possível

viabilizar a construção do plano de ensino para processo seletivo para a docência universitária.

A partir dos relatos, também foi possível identificar que a própria vivência do professor pode ser uma fonte que contribui para a construção dos saberes pessoais na construção da docência em enfermagem obstétrica.

Aprendi um pouco com a minha própria experiência do parto, com a minha experiência pessoal de ser mãe, acho que contribui para a docência, assim sabemos como acontece... Você vivenciou, então, você passa esse conhecimento, você fala de causa própria, você vivenciou. (P 16)

Esse achado corrobora com os de Tardif (2012), quando reflete que saber ensinar exige conhecimentos da vida, saberes personalizados, e que o tempo de aprendizagem do professor não implica somente a vida profissional do professor, mas implica sua experiência pessoal, que aprendeu seu ofício, antes de iniciá-lo.

5.2.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior

Para Tardif (2000) os saberes provenientes da formação escolar anterior são aqueles adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados (graduação), e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional.

Nesse sentido, foi possível identificar nas entrevistas relatos de algumas experiências escolares que contribuíram para a sua formação dos professores. Essas experiências foram norteadoras e importantes para o desenvolvimento dos saberes docentes, marcaram a história pessoal e conseguiram fortalecer e delinear o desejo de se tornar professor, representando na maioria das vezes o motivo de estar integrado ao magistério. São, assim, responsáveis pela construção da identidade docente.

O magistério também é uma ocupação em que a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização, permeada pelo estudo do ensino fundamental, médio e universitário, cuja função é fornecer aos futuros cidadãos / trabalhadores conhecimentos teóricos e práticos que são preparatórios para a vida e para o trabalho.

Nas profissões tradicionais, o tempo de aprendizagem do trabalho incorpora o tempo da vida, no ambiente familiar e social, no contato com pessoas e com seus afazeres. É assim que crianças e jovens são formados com o dia-dia, por imitação, por repetição e pela experiência direta com o trabalho.

O trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é apenas fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo. Assim, o trabalhador carrega as marcas de sua própria atividade, da sua experiência. No magistério não é diferente. O professor, nessa dinâmica de construir-se um trabalhador, torna-se para si e para os outros um professor, com sua cultura, com seu éthos, com suas ideias, com suas funções e com seus interesses (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Assim, Tardif (2012) considera as relações entre o tempo, com o trabalho e com a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário, considerando de forma importante os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana. São saberes que dela se originam de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Desse modo, os relatos dos entrevistados relativos à suas experiências escolares foram marcantes para o desenvolvimento da vida profissional, mostraram vários fatos e experiências, podendo-se observar que motivaram ingressar na docência, conforme descrito seguir:

Fiz o normal. Fiz o magistério. Foi bem direcionado (P2).

A escola que eu formei sempre teve o currículo muito voltado pra questão de didática, de educação, tanto é que a gente tem didática em enfermagem, a parte de antropologia a gente tem metodologia, que é mais focado na questão de passar conhecimento, tanto é que a gente tinha professor lá que fazia a gente dar aula mesmo com técnica pra ver se a gente não ficava na frente do slide, cobravam muito a técnica de lecionar, então a escola era voltada um pouco pra docência também. E aí foi lá que eu tive essa experiência...(P11).

Verifica-se que ter cursado o magistério anteriormente à graduação proporcionou a esse professor uma intimidade maior com a docência, fazendo com que despertasse o gosto pela profissão, isso somado ao conhecimento bem oferecido pela graduação em enfermagem, em termos de disciplinas pedagógicas e de conhecimentos específicos da obstetrícia, em tempo suficiente para que a

disciplina fosse trabalhada didática, pedagogicamente, quantitativa e qualitativamente bem. Foram pontos cruciais para desenvolver nesse docente uma formação concreta e que subsidia a boa formação de outros profissionais.

Identificaram-se, ainda, professores que buscam a enfermagem como um caminho para atuar no ensino superior, aliando os conhecimentos específicos da profissão ao desejo de ensinar e também como uma forma de ampliar um leque de possibilidades que favoreçam o ingresso no mercado de trabalho, conforme revelam a seguir:

Na verdade, eu já fiz enfermagem pensando em ser professora, mas sempre pensei em dar aula, a vida inteira e aí, eu fui pra enfermagem meio por acaso... (P12).

Quando eu entrei, viu... Como minha irmã também é professora, às vezes, a gente discutia e ela falava... mas vocês não estão preparados pra dar aula. E eu fiz a especialização pedagógica também por causa do concurso que ia ter do estado, precisava do certificado que ele te dá. Formação pedagógica... licenciatura. Era concurso do estado, para professor. É, mas pra ciências biológicas. Eu queria abrir um leque de possibilidades, eu queria continuar na docência, porque eu gostei da docência (P13).

Assim, constatou-se no estudo, conforme afirmam Tardif e Raimond (2000), que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com suas histórias, emoções, relações afetivas, pessoais e interpessoais.

Ele é uma pessoa comprometida por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que está a todo o tempo compreendendo e interpretando as novas situações que a afetam e constroem, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Ainda identificou-se que alguns professores durante a formação acadêmica, participaram de programas de iniciação científica, sendo que esses programas, além de estimularem o desenvolvimento de pesquisas, ainda reforçam a promoção de projetos de extensão universitária voltados à comunidade. Nesses projetos, são realizadas atividades educativas, quando o aluno atua realizando pesquisas, divulgando seus resultados, fazendo palestras, organizando eventos com o objetivo de levar conhecimento e de promover a formação cidadã.

Diante disso, é possível considerar que o ingresso na docência, até ao término da graduação, possa ter sido influenciado pela participação dos professores enquanto aluno, nesses programas, que são extremamente rigorosos em sua

missão de formar alunos com um perfil diferenciado, voltado para a excelência da graduação, da pesquisa e da extensão. A seguir, relatos que evidenciam essa realidade:

Desde a graduação eu já tinha este enfoque para a área da saúde da mulher e obstetrícia... eu era aluna de iniciação científica na faculdade, então meu projeto de iniciação foi nesta área...e por fazer parte, nós tínhamos que desenvolver atividades educacionais pra comunidade e na própria instituição para os outros alunos, o que me ajudou muito para prestar a prova didática na seleção da docência... (P04).

Ah, eu acho que sempre tive uma inclinação, porque mesmo na graduação eu já participava da iniciação científica desde o segundo ano, eu já tinha os olhos voltados para a pesquisa e docência, sempre tive essa vontade de estar transmitindo conhecimento, passando informações, conteúdo (P05). Onde eu estudei é bem focado em obstetrícia, a graduação, o enfermeiro que formava lá saía com o diploma de enfermagem e obstetrícia, acho que até 1997. A obstetrícia de lá é oferecida em 2 anos. Essa formação da graduação foi muito importante para eu dar aula de obstetrícia, foi essencial, me ajudou muito (P11).

Diante desses relatos foi possível considerar que a participação em programas de iniciação científica pode ser um importante fator que influencia na formação de saberes para a docência, uma vez que participar desse programa oferece ao aluno a possibilidade de estar engajado em um grupo, durante o período universitário, aprendendo e desenvolvendo saberes dentro de um sistema organizacional fortalecido pelos princípios de criticidade, de responsabilidade, de compromisso e de ética com o conhecimento.

Esse achado se reforça quando se atenta para as concepções de Tardif (2012), o qual afirma que a formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, o leva a assimilar as rotinas e as práticas do trabalho, e ao mesmo tempo, proporciona uma formação referente às regras e aos valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício; por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares. E que os indivíduos dão sentido à vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e para construir a carreira.

Desse ponto de vista, pode-se entender que a dinâmica de trabalho estabelecida pelos programas de iniciação científica pode levar, conforme confirmado por Tardif (2002), a modelação de uma carreira, devido à ação dos indivíduos e às normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações. São papéis que devem passar a ser interiorizados e dominados pelos

indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações, o que leva a remodelar as normas e os papéis institucionalizados, levando-se em conta os novos conhecimentos adquiridos e gerados e que podem levar também a transformações das condições de trabalho.

Constata-se, portanto, que as bolsas de iniciação científica podem possibilitar relações contínuas e diversas interações entre os indivíduos e suas ocupações; podem modificar a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem, podendo gerar saberes para a docência.

Outro registro encontrado que parece influenciar na escolha, no direcionamento e na própria identidade docente, foi a importância que os professores entrevistados atribuem ao local e aos docentes que o acompanharam durante sua formação no ensino fundamental, médio e universitário, e que estes são tomados por referência, um exemplo a ser seguido em sua vida profissional, conforme está apontado a seguir:

Acho fundamental o lugar onde a gente fez a formação, os professores que passaram por nós, são superimportantes, porque podem tanto estimular como desestimular, acho essencial o exemplo deles ...(P05).

Tardif (2002) afirma que os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. Assim, verifica-se a grande importância dos professores na vida dos entrevistados e que os seus saberes docentes podem ter sido influenciados pelos saberes destes, pois é pelo cumprimento de suas funções que são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas, em especial, e a importância das experiências dos professores.

A utilização dos saberes práticos ou normativos apreendidos com o decorrer da vida escolar do professor de Enfermagem obstétrica depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social e está a serviço da ação, além de que afirma-se que esses saberes são interativos, mobilizados e modelados de acordo com as interações entre o professor e os atores educacionais que passam a fazer parte de sua progressiva história profissional, estando impregnados de

normatividade e de afetividade com a condição de interpretação de situações rápidas, instáveis e complexas.

Nesse contexto, mais uma vez, verifica-se que o ensino também se fundamenta em fontes sociais diversas da escola, desde os primeiros anos da pré-escola até a pós-graduação. Tardif (2002) ainda cita que, quando os saberes são produzidos pelo grupo social de professores universitários, a relação do professor com seus próprios saberes também é acompanhada de uma relação social que parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão.

O estágio curricular ou até mesmo a atividade extracurricular foi vista como importante para a formação da identidade docente quando realizado durante o período da graduação. Por meio deles, foi possível o reconhecimento das especificidades da profissão, o que possibilita, ou não, uma identificação com esta; a aquisição de conhecimentos pela interação com a prática, trazendo a possibilidade de reflexões e de críticas sobre o fazer da enfermagem, o que resultou na formação de saberes que mais tarde vieram constituir a docência. Evidenciou-se, ainda, que mesmo quando realizado precocemente, sendo indicado pelos docentes participantes do estudo como componentes dos saberes provenientes da formação escolar anterior.

Na minha graduação, fui voluntária de um projeto desenvolvido na área materno infantil que atendia a puérperas, recém-nascidos. Foi muito interessante, eu atuava com a enfermeira obstetra, então eu me apaixonei pela obstetrícia, atuei neste programa do primeiro ao último ano...(P04)

Dentro da minha formação acadêmica, eu adquiri conhecimentos sobre saúde da mulher e formação docente, isso também aconteceu na pós-graduação e nos estágios que eu realizava (P09).

Tardif (2002) relata que o fazer é crucial para a aquisição do sentimento de competência e para a implantação das rotinas do trabalho, é o “aprender a trabalhar trabalhando”. Ele entende que esse aprendizado é muito difícil e está ligado à fase de sobrevivência profissional, quando o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam em certezas profissionais; aprendem-se truques do ofício, rotinas, modelos de gestão da classe e

de transmissão da matéria. Essas certezas podem constituir na maioria das vezes a edificação dos saberes profissionais para o resto da carreira.

Os saberes que são gerados dessa experiência abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão e nessa área, a segurança emocional adquirida em relação ao trabalho, o sentimento de estar no ambiente de trabalho escolhido, a confiança em suas capacidades de enfrentar obstáculos e conflitos e solucioná-los, o ainda a interação multiprofissional e com a direção (Tardif, 2002). Para o autor, a experiência do trabalho exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional por meio das quais se constrói uma identidade profissional, impulsionada por fatores emocionais, relacionais e simbólicos, os quais permitem que um indivíduo se considere e viva como um profissional/professor e possa vir a fazer carreira no magistério.

Os sujeitos da pesquisa por meio de seus relatos apontam a aquisição de saberes docentes pedagógicos de outra formação anterior à graduação na área específica da enfermagem obstétrica e também de sua experiência na docência universitária. São saberes que contribuem para a docência em enfermagem, ainda que no exercício da docência em enfermagem, muitas vezes não encontrem apoio para a continuidade de sua formação pedagógica, conforme está explicitado abaixo:

Antes de fazer enfermagem, fiz o curso de graduação em química, nós tínhamos muitas disciplinas que envolviam atividades pedagógicas, disciplinas relacionadas à pedagogia, elas me ajudaram com relação à atuação em sala de aula, na elaboração de provas, plano de aula.... Fui dar aula em cursinho pré-vestibular, que era cursinho ligado ao Positivo... eram uns duzentos alunos a maioria adolescentes, então isso me ajudou muito, tanto é que, quando eu casei, eu comecei no curso de enfermagem e alguns docentes me perguntaram – Olha você tem alguma coisa diferente quando você dá aula, quando você explica. Então isso me ajudou bastante com relação à didática, mas quando eu ingressei aqui eu não tive mais nada...(P02).

A historicidade de saberes profissionais dos professores com experiência docente anterior à formação universitária específica da enfermagem obstétrica aparece de forma a contribuir de forma valiosa para a formação dos saberes do professor universitário, assim os saberes experienciais adquiridos no início da carreira representam uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização.

A partir dos estudos de Tardif (2002), pode-se concluir que se deve considerar como de extrema importância para desenvolver os saberes da docência e a formação da identidade docente, a dimensão temporal dos saberes do professor, que se caracteriza pelas dimensões sociais, existenciais e pragmáticas que são permeáveis, e se incorporam no processo contínuo de crescimento intelectual com um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho, por isso compreender os saberes dos professores é compreender sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira, de uma identidade.

Assim, verifica-se que essa identidade não é simplesmente um “dado”, mas também uma construção ativa que justifica novas práticas, que dão coerência a novas escolhas, diante de novas histórias, sendo possível que os indivíduos antecipem o futuro a partir de seu passado, devido à interação com atores significativos de uma área específica.

5.2.3 Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho dos professores

Os saberes provenientes dos programas e de livros didáticos usados no trabalho, segundo Tardif (2000) são aqueles adquiridos na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e por sua adaptação às tarefas.

A reflexão estabelecida nesse eixo de análise tem como objetivo desvelar, por meio das narrativas, os saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho. Durante a busca por esses saberes nas entrevistas, pôde-se evidenciar que pouco se encontrou, podendo-se inferir que os docentes dão grande importância aos saberes disciplinares e curriculares, ao conteúdo em si, verbalizando quase que especificamente as fontes consultadas para encontrar os saberes disciplinares (conhecimento específico da profissão). Os saberes curriculares foram mencionados de forma tímida, aparecendo explicitamente apenas em busca das ementas.

Os conhecimentos relativos aos programas escolares, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos, correspondem aos *saberes curriculares* dos quais os

professores se apropriam ao longo de suas carreiras, aprendendo a aplicá-los no interior das instituições escolares. A instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura, por isso é importante que o professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos.

Os saberes disciplinares são aqueles relacionados às diversas áreas do conhecimento, encontrados nas universidades sob a forma de disciplinas; englobam os conhecimentos específicos de determinada área, considerados essenciais aos professores para o exercício da docência.

Os saberes disciplinares também são incorporados à prática docente, emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante sua formação inicial ou continuada (TARDIF, 2002).

Mediante essas considerações, passamos às narrativas dos professores nas quais surgiram relatos que se tornaram reveladores, possibilitando conhecer e analisar, à luz do referencial teórico, diversos aspectos relativos aos saberes que envolvem o ensinar de “conteúdos”, com os quais se construiu a resposta a essa investigação.

Pra dar aula, uso a ementa da faculdade, os livros que eles recomendam, busco levar conhecimentos do que eu acho que é essencial, e também complemento com assuntos que estão nos livros. Utilizo manuais, a pesquisa - eles têm que me trazer um artigo relacionado ao assunto que estou ensinando. Então, eu acho que ajuda muito ter materiais específicos, aprendi e utilizo muito vídeos, como eu gosto, eu tenho meu próprio material didático, eu tenho vídeo de parto, fotos... então utilizo tudo isso por etapa (P01).

Eu adquiri conhecimento no treinamento de protocolo do serviço, para sua implantação, no conhecimento que a gente busca, nos protocolos do Ministério da Saúde, da Secretaria Estadual da Saúde de Minas Gerais (o Viva Vida), seguindo as diretrizes das linhas guias da Secretaria Estadual de Minas Gerais...(P03).

Na época, me deram a disciplina saúde da mulher, eu precisava trabalhar e fui ministrar saúde da mulher, e daí eu recorri aos materiais que eu encontrava na internet, os materiais que eu tinha, da formação que eu tinha na graduação e da pós-graduação... (P 10).

Analisando os relatos acima, foi possível sintetizar na Figura 3 as fontes dos saberes docentes advindos da formação profissional dos professores:

Figura 3 - Fonte dos saberes docentes advindos da formação profissional dos professores.
Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que os professores se preocupam em adquirir conhecimentos disciplinares referentes à profissão (específicos); infere-se que estes sejam atuais, em diversos espaços, utilizando-se como fonte de busca, livros, bibliotecas formais e virtuais, considerando as políticas de saúde do Ministério e do Estado por meio dos manuais e dos protocolos dos serviços, contemplando uma motivação para a educação continuada e permanente com sua presença nos treinamentos, desde a graduação, permeando todas as áreas da pós-graduação, participando de especializações, programas de mestrado e de doutorado, buscando produzir, consumir e divulgar pesquisas científicas por meio de leitura e recomendações de artigos. Busca-se, ainda, socializar todo esse conhecimento adquirido, quando considera, utiliza-se das ementas, porém não se encontra referência ao processo de ensinar, preocupação ou intenção de transformação do conhecimento para torná-lo significativo, visto que não aparece participação em reuniões pedagógicas, formulação coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Independentemente de onde o professor busque conhecimentos, é importante que estude a teoria para repensar sua prática. Ele precisa ser crítico e reflexivo a partir dos conhecimentos teóricos pelos quais busca e ainda se faz necessário que esses conhecimentos estejam articulados a outros, como os teóricos, pedagógicos e

experienciais; enfim, conforme refere Cunha (2006), teorizar os saberes constitutivos da profissão docente implicam conhecimento, consciência e compreensão.

Ao analisar a presença marcante do conteúdo na formação docente, entendemos ser esta de grande importância tanto para sua formação, quanto para a do aluno, pois, conforme afirma Moretto (2001), para resolver uma situação complexa, o primeiro elemento exigido é conhecer os conteúdos, mas quem dá sentido ao texto é o contexto. A formação de saberes para a problematização desses conteúdos não aparece, porém, nas narrativas.

Diante desse contexto, concorda-se com Berdel (1998) para quem a tarefa do professor, e num sentido mais amplo, a do educador, é a de problematizar os conteúdos para os educandos, que devem refletir, e não a de dissertar sobre eles, de dá-los, de entendê-los, de entregá-los como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

Em um mundo em constantes mudanças, o importante não são os conhecimentos ou ideias, mas, sim, o aumento da capacidade do aluno para detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas (BORDENAVE; PEREIRA, 2001).

Assim o professor deve utilizar como ferramentas os conteúdos oferecidos pelo meio ambiente e meio social, podendo assim estimular as diferentes inteligências de seus alunos, para levá-los a tornarem-se aptos a resolver problemas e até mesmo criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura (ANTUNES, 1998).

Percebe-se que os professores planejam suas atividades docentes, mostram-se entusiasmados com os referenciais teóricos, mas apresentam limitações na sua formação. Infere-se que, com sua formação, muitas vezes, ele apresenta dificuldades, para problematizar e tornar o conhecimento significativo para os alunos.

Esse fato também é afirmado por Leite (2010), quando coloca que a universidade, como formadora de saberes e de professores, ao contratar seus professores, exige apenas conhecimentos específicos no campo disciplinar, admitindo que a docência possa ser exercida sem conhecimento pedagógico. Essa situação remete à docência universitária a condição de ofício e não de profissão.

Para que o conteúdo seja significativo no presente, Hengemühle (2008) afirma que é preciso conhecer a história do conteúdo, o contexto em que surgiu, é importante conhecer a realidade que gerou o conteúdo e as limitações que seu

conhecimento trazem para sua significância. Este não pode ser visto como apenas teórico, conhecido e repetido pelos alunos, pois, assim, não é possível dar-lhe significado.

Esses conhecimentos surgiram de um contexto histórico, foram produzidos por seres humanos que, diante de problemas, foram motivados a buscar respostas para suas inquietações e resolver os problemas diversos.

Assim, entende-se que a ressignificação da história é que dá o verdadeiro sentido do conhecimento. A busca de significado no passado para o entendimento deveria ser transmitida para todas as áreas de conhecimento, assim seria possível significar o presente (HENGEMÜHLE, 2008).

Outro ponto discutido pelo autor foi a contextualização, o dar sentido aos conteúdos, tornando-os reais e significativos para o aluno, ao mesmo tempo em que estimula, instiga o aluno a resolver incógnitas, gerando nele a curiosidade com situações desconhecidas que provocam a busca da solução de enigma. Assim, diante de um problema a ser resolvido e da impossibilidade de sua resolução sem aprendizado, torna-se necessário rever práticas que formam professores para desenvolverem seus conhecimentos como docentes comprometidos com a formação de um novo aluno.

A utilização desse saber específico sem a reflexão e a construção de significados, ou seja, o exercício da docência na lógica tradicional, não tem desenvolvido a aprendizagem e a autonomia, levando as instituições – universidades a integrarem mais ao sistema educativo, transformando-se, passando a entender que, para o exercício da docência, é preciso muito mais do que o domínio do conteúdo da área disciplinar, a que cada docente está vinculado (LEITE, 2010).

5.2.4 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério são aqueles adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem e integrados pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores (TARDIF, 2000).

Quanto à construção dos saberes profissionais para o magistério, verificou-se que a participação na pós-graduação *latu sensu* e na *strictu sensu*, em especial nos cursos de especialização em enfermagem obstétrica e de formação pedagógica se constituíram desencadeadores de saberes docentes dos professores pesquisados.

Saberes profissionais para o magistério construídos na pós-graduação *latu sensu*

Os cursos de Especialização *Latu Sensu* são aqueles destinados a graduados que desejam aprofundar conhecimentos no campo específico de sua formação.

Nesse estudo, uma das estratégias mais referidas pelos professores foi a busca de conhecimentos específicos na área de atuação docente através dos Cursos de Especialização em Enfermagem Obstétrica.

Nos depoimentos apresentados a seguir, verificam-se os motivos que os levaram a esse percurso, situação peculiar, que vai desde o reconhecimento do mercado profissional às inseguranças vivenciadas.

Eu fiz a graduação, acho que eu tinha que ser professora, as pessoas achavam, mas eu não, eu queria ser só enfermeira e aí mesmo tendo o convite pra trabalhar já na universidade eu não aceitei, fui fazer enfermagem obstétrica... na época era uma especialização muito diferente das de hoje, eram mais de 1300 horas, tinha aula de manhã, ia pro hospital à tarde, era bem diferenciado e aí também conheci o mercado de trabalho, a prática, fiquei mais segura...depois da especialização aceitei ser professora... (P 02).

Eu ministrava em alguns momentos aula prática de pré-natal.... Então me interessei em fazer a especialização, se tivesse uma especialização só em pré-natal, naquela época talvez eu fizesse essa opção, mas eu não encontrei, então minha alternativa foi fazer mesmo a especialização em enfermagem obstétrica, que atuaria tanto a parte de pré-natal quanto a parte de parto, puerpério... (P 03).

Eu assumi um estágio supervisionado na maternidade, estava ajudando a supervisora de estágio, então fui fazer meu curso de especialização pra ver se o que eu estava fazendo estava realmente correto, terminando o curso, entrei como docente, na área da obstetrícia, desde então estou na docência deste curso com a disciplina de obstetrícia (P 06).

Eu fui me especializar em obstetrícia com a intenção de dar aula na universidade, também pelo meu envolvimento dentro do posto de saúde, acompanhando as gestantes, isso foi me despertando pra área de obstetrícia... Surgiu a necessidade aqui na universidade de uma professora auxiliar junto com uma das professoras para dividir a disciplina saúde da mulher, na região não tinha muitos profissionais e, como eu tinha me especialização na área, fui admitida.... (P 07).

Então, o curso que eu fiz foi de especialização em enfermagem obstétrica, eu fiz na escola, ele teve uma parte teórica e outra de prática, que nós fizemos em São Paulo. A parte teórica trouxe algumas informações novas, aprofundando alguns conteúdos que eu não conhecia ou que conhecia superficialmente, agregou mais conhecimento. A prática foi muito importante, lá a gente teve oportunidade de vivenciar tanto o pré-natal quanto à atuação em centros obstétricos e isso foi muito enriquecedor, adquiri mais segurança, experiência, mais prática que, no caso, eu não tinha (P 14).

Os professores buscaram, após sua formação acadêmica, se fortalecerem quanto aos saberes específicos da área da enfermagem obstétrica, com a participação em especializações, no intuito de aumentar seus conhecimentos teóricos e práticos, como respaldo para o exercício da docência.

Nesses relatos, se identificou que, a partir da participação em cursos de especialização em enfermagem obstétrica, foi possível para esse professor ter contato com o mercado de trabalho, com a prática assistencial, e adquirir experiência e segurança para assumir a docência.

Entende-se a partir dos relatos que o professor necessita ser conhecedor da disciplina que vai ministrar. Para conduzir uma atividade complexa como a articulada em sala de aula, deve possuir um satisfatório domínio das estruturas das disciplinas e dos conteúdos, sua fundamentação teórica, carga sociológica, filosófica e política, que serão abordados por durante o exercício da docência, visando, a partir destes, transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar.

Tardif (2008) concorda com esse ponto de vista, quando esclarece que além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária.

Para o autor, esses saberes integram-se à prática docente por meio da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade (saberes disciplinares). Esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes da sociedade, que se encontram nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Também se pode verificar que fazer a especialização em obstetrícia apresentou-se como uma motivação, uma ponte para adentrar a universidade, para contratação, até os dias de hoje entendida por muitos como necessária para se

formar profissionais aptos para a assistência qualificada ao pré-natal, ao pré-parto, ao parto e ao puerpério, assim como a ginecologia.

É quase que unânime o entendimento pelos professores e pelos gestores de instituições educacionais que esse professor, com a especialização nessa área de maior complexidade, terá condições de dominar o conteúdo teórico com maior abrangência, uma vez que possui condições de oferecer um aprofundamento teórico mais contextualizado, com maior carga horária, bem como um estágio específico, que oferece a oportunidade de assistir a múltiplas condições de comprometimento do processo saúde-doença nessa área, adquirindo, assim, maior prática e, conseqüentemente, uma grande experiência baseada num contexto real.

Esse consenso, individual e institucional, se deve, conforme entendido por Tardif (2003), que construir conhecimentos práticos é complexo, uma vez que estes são construídos fora do espaço onde o professor deve atuar como profissional e se sabe hoje que os alunos de graduação têm adquirido esses conhecimentos quase que exclusivamente em laboratórios. É fato que a formação do saber prático, depende do seu cenário de atuação, e este fica muito limitado sem um contexto real.

O autor afirma ainda, que todo conhecimento do professor deve ser condicionado para esse meio. Portanto, esse saber que já deve estar construído oriundo de sua formação acadêmica e escolar emerge nas relações e também com a sala de aula. Assim, o professor, a partir de uma formação competente e direcionada, será capaz de realizar sua atividade profissional, com adequações às suas funções respaldadas em um saber direcionado à sua prática (Tardif, 2003). A partir desse entendimento, considera-se a especialização como um meio para fortalecer a formação do enfermeiro obstetra, que poderá exercer a docência ou a assistência com maior habilidade e competência, pois serão gerados saberes disciplinares e experienciais mais concretos, precisos e de maior complexidade.

Por outro lado, é sabido que os alunos reconhecem a necessidade de o professor ser profundo conhecedor da disciplina que vai lecionar, pois o saber escolar está fortemente ancorado no conteúdo disciplinar. Nessa perspectiva, o bom professor deve compreender as particularidades “do lado de dentro” da disciplina que se propõe a ministrar, pois a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio consistente da estrutura substantiva e sintática da matéria que leciona (SACRISTÁN, 1998).

Identificou-se também que a inserção de enfermeiros/professores na pós-graduação foi estimulada pela própria constatação pessoal sobre a necessidade de fortalecimento de sua formação em conhecimentos específicos para trabalhar a educação permanente de profissionais de enfermagem, em especial para os técnicos de enfermagem, que se encontravam sob a sua coordenação no serviço de saúde. Essa busca pela especialização gerou saberes que, na visão do profissional, deveriam ser partilhado com os técnicos que estavam sob sua supervisão, dada a grande responsabilidade em assistir ao binômio mãe e filho integralmente e de forma holística. Essa constatação levou-o a se interessar pela formação dos profissionais de nível médio da enfermagem, gerando a criação de um curso para essa população. Com a sua própria evolução profissional, após implantar esse curso, tornou-se professor do ensino superior, continuando a gerar saberes como profissional da área, despertado para a docência, conforme citação abaixo:

Algumas faculdades foram credenciadas pelo Ministério da Saúde para ministrar os cursos. Nesta época, já me preocupava com a formação técnica dos funcionários que eu tinha dentro do hospital e do posto de saúde. Verifiquei que para ser professora era necessária a especialização, então fui fazer especialização. Fiz especialização enquanto eu atuava na assistência e não como docente. Depois foi me aguçando a ideia de montar um curso de técnico de enfermagem na minha cidade, o que aconteceu. Fui ministrar a disciplina da área de saúde da mulher e outras disciplinas, porque eram uns poucos os professores, mas essa foi uma das disciplinas que eu mais ministrei para o técnico, a disciplina de saúde materno infantil (P 16).

Segundo Freire (2009), a educação necessita de cuidados, pois ela é uma forma de intervenção no mundo. Esse professor demonstrou envolvimento e competência com a profissão, quando expôs suas preocupações. Levou a sério seus estudos, suas pesquisas, seu ofício, tendo em vista que a carência de conhecimentos provoca dificuldades que podem comprometer moralmente o professor dentro e fora da escola.

Portanto, sua formação teórica deve estar intrinsecamente ligada ao seu fazer posterior, ou seja, ao ensino. Esse ensino é que concretizará posteriormente e trará consigo os reflexos dessa mesma formação, cuja constituição complexa, composta de qualidade, de pessoas, de ambiente, de formação, de cultura, de afetividade, de pensamento próprio e de decisão.

Dessa forma, cabe lembrar aqui que, depois de um certo tempo de prática, o saber acadêmico torna-se o segundo, enquanto a prática profissional torna-se o primeiro na conduta empreendida pelo profissional para continuar a construir sua competência. Além disso, nessa perspectiva, o saber acadêmico privilegiado na formação é aquele resultante da reflexão sobre a ação da qual são obtidos leis e princípios, ou seja, um saber estreitamente associado à intervenção (PAQUAY, 2001).

Esses professores, motivados pela necessidade de saberes disciplinares, buscaram experiências específicas, para se tornarem “enfermeiras obstetras” de referência na área, bem como professores aptos a observarem, analisarem, teorizarem, sintetizarem e aplicarem, cada uma dessas capacidades, ações indispensáveis para a formação prática do professor, incluindo a reflexão e ação, podendo, assim, apoiar a prática numa teoria, para que se tornem capazes de responder à complexidade da sua profissão.

Em vista disso, ele veio a se tornar professor com uma missão maior, que foi desenvolver a competência de se relacionar com seus alunos (futuros técnicos e enfermeiros), criando situações para a comunicação, para a apropriação do conhecimento, para a personalização das atividades, para um envolvimento real dos alunos nessas situações (PAQUAY, 2001).

Entendeu-se que essa busca por saberes disciplinares demonstra que os docentes necessitam de domínio do conteúdo, que se propõem a dialogar com seus alunos, que precisam se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre professor e aluno se estabeleça.

Saberes encontrados na especialização em formação pedagógica

A formação pedagógica é um importante instrumento que fortalece os docentes para o exercício do magistério. Os saberes para a docência, segundo Tardif (2002), perpassam essa área. A necessidade de busca pela formação pedagógica foi revelada pelos professores, sujeitos da pesquisa. Procurando compreender esse interesse pelo conhecimento pedagógico, apresentam-se os seguintes dizeres:

Busquei esse conhecimento pedagógico pela necessidade de atuar na sala de aula, eu jamais imaginava que ia ser professora, atuar na docência, aí eu comecei a dar aula, sou exigente demais na sala de aula, eu não deixava o aluno conversar, e os alunos começaram no início a reclamar muito, que eu ensinava, mas também torturava, então eu resolvi buscar pra ver o que eu podia melhorar... Eu fiz duas especializações na área pedagógica (PROFAE), um curso de didática aplicada à enfermagem e depois uma didática pedagógica, para os professores da enfermagem, com módulos que direcionavam para a pedagogia, e, por último, participei de um curso de enfermagem pedagógica na área de obstetrícia em São Paulo, era um curso simples com pequenas orientações de como a gente trabalhar o ensino na obstetrícia. Depois a gente teve aqui na universidade um curso que chamava docência do ensino superior, e eu fiz alguns módulos (P 07).

A especialização em metodologia me direcionou, unindo a parte pedagógica com a minha experiência assistencial, foi me orientando para a questão didática, o tempo para as aulas, a oratória, foi todo este curso de metodologia... (P 8).

Sim, primeiro foi a especialização de metodologia do ensino superior que ajudou a lidar com a sala de aula, com os alunos, me ajudou a portar na frente dos alunos, a questão do plano de ensino, tudo eu consegui pegar, tive uma boa base com a pós em metodologia do ensino superior, claro que a prática mesmo de dar aula, os macetes a gente vai pegando no dia a dia, mas a metodologia do ensino superior foi minha base pra eu começar a dar aula. (P 17).

Eu comecei primeiro na docência e depois fiz a especialização na área pedagógica. Só depois fui pra prática profissional. E isso fez a diferença. Hoje eu dou aula diferente de quando eu comecei... eu vejo o crescimento ali, o quanto é importante a prática para o professor. As minhas aulas de hoje são muito diferentes das de antes. Sim, sim, com certeza fez a diferença (P 13).

Eu participei de uma capacitação para docente (especialização em formação pedagógica) oferecido pela escola de Saúde Pública de Minas Gerais (PROFAE), é foi uma estratégia de ensino aprendizagem muito interessante, foi direcionado para o curso técnico da vigilância sanitária, eram pessoas do serviço que seriam professores do curso técnico, técnicos da vigilância da saúde, tinham momentos de concentração e dispersão, trabalhava muito um processo de aprendizagem mais ativo, mais participativo, foi feito por professores que já atuassem nos diversos serviços do município, para que esse curso fosse bem aplicado à realidade do serviço, à unidade municipal, tanto para a realidade da população do município, para o diagnóstico quanto a realidade do serviço, as políticas públicas atuais, as ações, então já era essa proposta para pessoas que eram do serviço, então precisava de um curso de capacitação, porque não eram professores... (P 01).

O Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE - foi um projeto do Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão de investimentos em Saúde – SIS -, visando desenvolver a formação dos recursos humanos na área da saúde, no sentido de prestar um efetivo atendimento à população brasileira. Buscou atender também à necessidade atual de competência

técnica, humana e interativa, exigida pelo mercado de trabalho e cumprir os preceitos constitucionais no que tange aos direitos dos cidadãos e ao dever do Estado brasileiro, atingindo a formação de auxiliares, de técnicos de enfermagem e de enfermeiros especialistas na área de educação e demais profissionais da área de saúde.

No âmbito desse projeto, a proposta de um curso de Especialização em Educação Profissional na área de Saúde: Enfermagem veio suprir a necessidade urgente de se formarem professores especializados nessa área. Esse curso teve como proposta mobilizar um contingente de 12 000 enfermeiros os quais atuaram como professores nos cursos de Auxiliares e de Técnicos de Enfermagem promovidos em todo o Brasil, enfrentando o desafio de ampliar e contextualizar a formação para a docência em Educação Profissional, legalmente exigida.

A clientela alvo foi composta por graduados, pós-graduados e até mesmo por licenciados em Enfermagem, que demonstraram interesse em cursos que representassem avanço no seu itinerário profissional, o que determinou que o curso fosse oferecido em nível de especialização, representando também uma alternativa de atualização para os docentes que almejavam alcançar maiores níveis de qualificação profissional e de autonomia, mediante a utilização dos meios tecnológicos de Comunicação e Informação.

Essa especialização objetivou proporcionar sustentação para as políticas públicas de educação profissional em saúde, investindo na profissionalização dos formadores; estimular um desenvolvimento profissional continuado na área de enfermagem; e ampliar a oferta de cursos de formação pedagógica para profissionais docentes de educação profissional de nível técnico em saúde, criando oportunidades de aprimoramento e de valorização profissional.

Verificou-se na pesquisa que grande número de enfermeiros se especializou na área pedagógica por meio desse projeto oferecido pelo Ministério da Saúde. O curso foi uma oportunidade para os professores e, para muitos deles, a única que ofereceu a oportunidade de imersão na área de educação, em específico na pedagogia, sendo que posteriormente, os professores não mais tiveram acesso a essa formação.

É interessante verificar a necessidade unânime dos professores em aprenderem sobre a pedagogia, para assumirem ou para se manterem em uma sala de aula. Apesar das DCN vislumbrarem a importância da formação pedagógica para

o ensino de graduação, verifica-se uma ausência desse conhecimento na formação dos enfermeiros, enquanto graduandos, possibilitando-se perceber a extrema urgência em buscá-lo na pós-graduação *lato-sensu*. Esse professor identifica em si próprio grandes dificuldades para a atividade assumida profissionalmente.

Pimenta e Anastasiou (2005) entende que o saber do professor se fundamenta na tríade, saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes e fazeres docentes.

Diante da afirmativa da autora, verifica-se que os professores têm constituído os seu saberes também nesse caminho, até aqui percorrido pela pesquisa. Mas, mesmo com a participação no curso de especialização, no qual o conhecimento teórico tem uma abrangência profunda sobre a educação, quando se acredita que todos os saberes são abordados em toda a sua complexidade, remete-se à verificação de que esse professor que participou desse curso adquiriu seus saberes voltados quase que exclusivamente para os saberes pedagógicos mais técnicos, como a forma e a maneira de se portar em uma sala de aula, como se portar frente aos alunos e como construir uma aula. Conhecimentos mais complexos que objetivam a formação do aluno, a construção do seu conhecimento, seu perfil, não foram abordadas, o que reflete uma ausência do conhecimento nessa amplitude de abordagem, que é o cerne de formação pedagógica.

Esse mesmo entendimento tem sido verificado por outros autores, o pensamento de Baibich-Faria apud Cunha (2010), coincide com esse achado, quando afirmam que, quando os professores buscam a especialização pedagógica e se inserem nela, muitas vezes não percebem claramente uma ligação com a proposta curricular dos programas de pós-graduação, indicando que estes não assumem essa dimensão como sua nem se espera que se comprometam com os saberes da prática pedagógica. Quando avançam um pouco mais no plano das habilidades mais complexas, afirmam que o professor desenvolve o pensamento e as condições reflexivas, sem mencionar, entretanto, capacidades de produzir aprendizagens nos alunos.

Essas manifestações iniciais parecem reforçar a percepção de que os programas de pós-graduação em educação têm pouca clareza da função importante

que poderiam representar, constituindo-se num lugar de formação de professores da educação superior.

Por fim, os professores atestaram firmemente se sentirem inseguros para exercerem a docência, motivo pela busca da pós-graduação *latu* ou *stricto-sensu*:

Senti necessidade de buscar a especialização devido à insegurança que o trabalho trás. Busquei a Especialização em pedagogia oferecida gratuitamente pelo governo, devido à necessidade de mudar com os alunos (P 07).

Me interessei pela metodologia de ensino porque comecei a supervisionar estágio... então me orientaram: faz especialização em metodologia de ensino superior, que eu te admito como professora, te passo as aulas teóricas, então eu não podia perder essa oportunidade, sempre gostei da área de docência e fiz então por orientação da coordenadora do curso e eu queria mesmo assumir uma sala de aula (P 17).

Não me lembro de uma formação pedagógica na enfermagem no curso de especialização em obstetrícia, ele não foi direcionado para essa área pedagógica, tanto é que eu vim buscar a área pedagógica com a metodologia de ensino. Quando eu comecei a trabalhar com a docência, eu sentia esta deficiência em relação à minha formação (P 08).

Verifica-se um despertar da parte dos professores para uma busca pela qualidade do ensino, não apenas do conteúdo, mas também por seu conhecimento pedagógico. Ele sente-se fazendo parte de um processo de mudanças, em que uma nova política, um novo jeito de pensar, se faz necessário para o exercício da docência e para a formação de recursos humanos cidadãos.

Coincidentemente, como motivo intenso de buscas pela pós-graduação na área da formação pedagógica, Pimenta e Anastasiou (2005) apresentam a problemática de o professor assumir a atividade docente por atuar em uma profissão específica. Elas apontam que, na maioria das instituições de ensino superior, predomina um despreparo e até um desconhecimento científico sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Muitos professores, ao ingressarem a carreira docente, não recebem nenhuma orientação sobre planejamentos metodológicos ou avaliativos, recebem, sim, uma ementa pronta e acabam por construir sua docência de forma individual e solitária. Fica, então, claro que o conhecimento considerado significativo pela instituição é o específico de sua área de atuação.

Nesse panorama, as autoras atentam que uma nova demanda vem se fazendo emergir, devido ao aumento do número de cursos universitários e também pelas constantes avaliações que vem sofrendo, mostrando a necessidade de se

atentar para a qualidade da educação, para a autonomia e para as responsabilidades das instituições de ensino. O domínio dessas questões têm se configurado como requisito para a docência do ensino superior, uma vez que se espera que os professores participem ativamente de atividades referentes à gestão, à construção do Projeto Pedagógico, no âmbito da pesquisa, do ensino e da avaliação.

Visto esse novo olhar, permite-se vislumbrar um futuro mais favorável ao processo ensino aprendizagem, já que o despertar para a pedagogia emancipatória tem sido buscada, mesmo que timidamente, mais pelos diversos sujeitos envolvidos na educação, professores, gestores, instituição. Esse fato reconhece-se ser um passo orientando para a qualidade do ensino superior no Brasil e para a construção de novos saberes da docência para o professor universitário.

Saberes da formação pedagógica na pós-graduação *strito-sensu*

Muitos professores ao terminarem a graduação, já iniciaram a pós-graduação *stricto sensu*. Parece ser senso comum entre os professores, entenderem como uma porta de entrada, para se conquistar a docência e se tornar um produtor de conhecimentos:

Eu me formei e já entrei no mestrado e pesquisei a saúde da mulher, mas com a bolsa, não trabalhava, depois que terminei, fui fazer o doutorado... (P 05).

Terminei o mestrado e no mesmo ano comecei a dar aula. Então, experiência profissional antes de me tornar professora eu não tive, e durante o mestrado eu era bolsista (P 10).

Com o mestrado, surgiu então uma oportunidade de substituir uma professora aqui na escola de enfermagem e eu vim...No mestrado, eu fiz uma disciplina de problematização... (P03).

Fiz a especialização em pedagogia, depois mestrado. No mestrado, em todos os módulos, os professores trabalhavam com a pedagogia, não tinha uma disciplina específica (P 01).

Só fiz o mestrado e o doutorado na área da saúde da mulher, mas eu gostaria de fazer uma especialização, ainda não tive essa oportunidade (P 05).

O mestrado e o doutorado são vistos como condições legitimadas pelas instituições de ensino superior para se exercer a docência universitária. Por ele, se

garante a formação para a pesquisa e a perspectiva de que o sujeito está apto a produzir conhecimentos. Essa compreensão se alicerça em construtos históricos que projetam a docência com base quase que exclusiva, no domínio do conhecimento. Essa condição se faz, ou pela prática profissional da profissão de origem ou pela pesquisa aplicada, ao campo científico que sustenta o conhecimento ministrado (CUNHA, 2010).

Porém, Baibich-Faria apud Cunha (2010), em estudo sobre a docência universitária e a pós-graduação *stricto-sensu*, apresentam uma condição de ambiguidade frente a esse entendimento. Ora o sujeito que participa da pós-graduação é visto como um futuro pesquisador, e aquele que não assume a dimensão do ensino como sua, nem se espera que se comprometa com os saberes da prática pedagógica; ora ele é visto realmente como um produtor de conhecimentos que desenvolve condições reflexivas, adquirindo capacidade de produzir aprendizagens nos alunos.

Ainda, ao ingressar nesse programa, o sujeito assume que a busca pelo conhecimento específico é mais abrangente na área de estudo, bem como na área pedagógica:

Fiz o mestrado que não foi reconhecido, mas ele teve algumas disciplinas muito interessantes nesse aspecto da formação pedagógica. No doutorado, tive algumas disciplinas com relação ao PSF, eu lembro que foi bastante direcionada, ajuda bastante nessa questão pedagógica (P 02).

Estou me envolvendo de novo com a docência universitária porque estou cursando o mestrado, didática tem que estudar muito, conhecemos sobre saúde, obstetrícia, mas da docência eu acho que ainda não é um campo que eu domino, mas eu acho que eu tenho que dominar (P 16).

No mestrado e no doutorado, eu acabei vendo muitas disciplinas voltadas na saúde da mulher, então me dediquei bastante às disciplinas, foi o que ajudou bastante (P05).

No doutorado, eu senti falta de algumas disciplinas mais específicas para o ensino superior, porque as disciplinas ofertadas são muito focadas na pesquisa, elas não têm tanto interesse de formar professores, têm interesse de formar pesquisadores, eu acho que isso é importante, claro, existe hoje uma exigência de produção muito grande, pra se avançar na qualidade da dissertação e da tese isso é importante, mas eu acho que poderiam ser oferecidas disciplinas que aprofundassem mais na questão da formação do professor pro ensino superior...(P 03).

A partir destes depoimentos, verifica-se que no contexto educacional existe uma valorização de professores do ensino universitário, e com isso os cursos de

pós-graduação *strictu sensu*, se constituíram como alternativa legítima de formação. Essa representação se constituiu a partir da concepção de que o ensino de qualidade se alicerça na pesquisa. E o professor deve ser um produtor de conhecimentos com o domínio e exercício das ferramentas investigativas (CUNHA, 2010).

O objeto de maior atenção na pós-graduação segundo Baibich-Faria apud Cunha (2010) é a pesquisa e sua proposta curricular é coerente com essa missão. Mesmo assumindo o campo da educação e seus desdobramentos, a docência não é vista como foco principal, nem mesmo a que se destina à educação superior. Sua preocupação é a capacitação para a pesquisa, investindo em tornar o estudante pesquisador. Não toma dimensão da docência como preferencial, a exemplo dos outros programas de qualquer área. Verifica-se que a formação pedagógica está longe das esferas da pós-graduação, sendo atribuído e pertencido de fato ao espaço da graduação. Diante destes entendimentos as autoras questionaram: Se a pós-graduação *stricto sensu* é reconhecida como o lugar da formação do profissional que quer atuar na educação superior, pode esse ser um lugar de valorização dos saberes pedagógicos e de produção de conhecimentos que lhe dão sustentação? Que responsabilidade terão os programas em relação aos processos de ensinar e aprender na universidade? Terão algo a propor aos professores?

Soares apud Cunha (2010) considera ainda que o domínio de conteúdos específicos não asseguram a transferência de saberes, pois o saber é uma construção pessoal. Diferentemente da informação, que pode ser comprada, apropriada, a apropriação do saber, pressupõe um processo de elaboração, de reflexão e de relação com conhecimentos prévios, com as necessidades, com as expectativas e com os projetos dos estudantes de pós graduação. Verifica-se para os professores do ensino superior entrevistados que, para possibilitar a aquisição do saber pelo estudante é preciso que domine, além dos conteúdos específicos, da sua área de conhecimento, uma gama de saberes entre os quais os saberes pedagógicos.

Entre esses conhecimentos, mobilizados cotidianamente na prática educativa, Tardif (2002), complementa, saberes e ações de ordem técnica, visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais, saberes e ações de natureza efetiva que aproximam o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal, saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados

com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; saberes e ações voltados para a construção de valores considerados fundamentais; saberes e ações relativos à interação social que revelam a natureza profundamente social do trabalho educativo e implicam um processo de conhecimento mútuo e de co-construção da realidade pelos professores e estudantes.

Outra experiência de aproximação com a pós-graduação e a pedagogia universitária que foi vivenciada por vários docentes pesquisados e vista como positiva foi o a inserção no Programa de Aperfeiçoamento de ensino (PAE), o qual se destina exclusivamente a alunos de pós-graduação matriculados na Universidade de São Paulo, onde a maioria destes profissionais tem realizado sua pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado.

O PAE é oferecido semestralmente e consiste de uma etapa preliminar obrigatória: Preparação Pedagógica, quando o aluno se matricula em disciplinas de cunho pedagógico e de uma etapa posterior quando são realizados os Estágios Supervisionado em Docência.

Com o objetivo de formalizar a experiência didática, foi criado o PAE. Esse programa destina-se a aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática de graduação. Assim um professor entrevistado se referiu ao PAE:

Eu participei do PAE, acho que é uma experiência interessante, de estar junto com os professores, perceber as estratégias que elas usam, e já começar a atuar nesse sentido, assumir algumas responsabilidades, um exemplo de como ser professor, as estratégias, a forma de condução, isso tudo é exemplo e vai fazendo parte da nossa formação (P 03).

Pimentel, Mota e Kimura (2007) afirmam que a integração entre pós-graduandos e graduandos é uma estratégia positiva no processo ensino/aprendizagem, pois favorece a troca de experiências e permite que o pós-graduando seja inserido no atual contexto da formação profissional em sua área. Com essa perspectiva, a experiência de participar do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino revela-se de fundamental importância como parte integrante da formação de mestres e de doutores. Ao retornarem às salas de aula e ao convívio com os alunos da graduação, os pós-graduandos têm a oportunidade de se confrontar com uma nova perspectiva, face às mudanças nos processos educacionais que vêm ocorrendo em diversos sentidos.

Atividades de preparo para a docência voltadas para os pós-graduandos, como o PAE, estão repletas de oportunidades ímpares de vivenciar a prática do ensino, desde o planejamento das atividades de forma ativa e criativa até a sua execução, permitindo ao aluno, inclusive, perceber e avaliar diferentes estratégias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem. Programas dessa natureza devem ser incentivados para que maior número de pós-graduandos seja motivado a participar.

A experiência desses alunos na formação para a docência, ao mesmo tempo em que desenvolvem pesquisas, produzem e divulgam conhecimentos da sua área, certamente proporcionará um contingente de mestres e doutores mais bem preparados para o enfrentamento dos inúmeros desafios para uma educação de nível superior mais qualificada.

Rivas (2013) afirma que, mesmo sendo evidenciadas pelos alunos algumas limitações com a estrutura do programa, alguns elementos importantes e inovadores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos alunos foram registrados por eles próprios quanto a sua aprendizagem no PAE: a concepção de professor mais ligada aos aspectos afetivos e emocionais do que profissionais; o debate atual sobre profissionalização docente abrangendo questões relacionadas aos saberes pedagógicos, mesmo que historicamente não tenham sido valorizados; e, por fim, que as disciplinas do PAE, as quais, apesar de se constituir em um espaço institucional importante de formação de professores para educação superior, necessitam ampliar os conteúdos formativos.

Também nesse espaço de ensino do conhecimento pedagógico, foi evidenciada pela autora a necessidade de aquisição de saberes relacionados à formação pedagógica, tais como: projeto pedagógico, programas de aprendizagem, currículos, estratégias de ensino e novas tecnologias, critérios e instrumentos de avaliação, na perspectiva formativa, coincidindo com os dados deste estudo.

Rivas (2013) ressalta ainda que, conforme referem Almeida e Pimenta (2011), não se deve considerar os conteúdos pedagógicos como o centro das atenções, mas, sim, como mediador, que possibilitará reflexões para a formação da identidade do docente, para superar a dicotomia entre a cultura humanística e a cultura científica.

Por último, verifica-se que o PAE representa um avanço, importante espaço de formação de futuros professores universitários.

Saberes advindos da educação continuada

Considera-se a educação continuada como uma possibilidade de formação para a docência de forma assistemática. Por ela, se pressupõe que são absorvidos conhecimentos específicos, ligados às ciências humanas e da educação, e que essa faz parte da condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor. Essa compreensão tem valor discutível entre a população universitária. Como, em geral são também produtos da formação que privilegia o conhecimento profissional de origem ou o científico que vem da pesquisa, reforçam uma cultura estabelecida, sem ampliar os horizontes da reflexão pedagógica (CUNHA, 2010).

Assim, conforme apresentado a seguir, os dados evidenciam que os professores buscaram fundamentação por meio da educação continuada na área de especialização para a construção dos saberes docentes.

Eu fiz especialização na área de enfermagem obstétrica, depois participei de eventos, congressos, o meu mestrado, cursos promovidos pela unidade básica de atendimento... (P 03).

Eu participei do ALSO, curso fornecido pelo hospital que eu trabalhava, a minha especialização serviu mais para a minha docência do que para minha atividade prática, porque a atividade prática eu desenvolvi lá neste hospital, sem a especialização (P08).

Na faculdade, temos cursos preparatórios para elaboração de material, de conteúdo, até para educação a distância, a questão de docência de ensino superior, tem alguns cursos de qualidade de vida, porque a gente tem essa própria experiência com os docentes de outros cursos, o que me possibilitou melhorar minha formação profissional. Na minha especialização em obstetrícia, a gente teve uma disciplina chamada docência para o ensino superior (P 06).

Não é curso específico de pedagogia não, participei somente de discussões, nós temos reuniões periódicas onde é discutido as questões pedagógicas, o ensino aprendizagem, o conteúdo, mas na instituição cursos eu não cheguei a fazer não (P14).

Bom, quem se responsabiliza é a coordenadora de ensino e pesquisa, durante as reuniões ela traz assuntos voltados ao ensino, a avaliação do ensino aprendizagem, estratégias, dinâmicas para serem usadas tanto em sala de aula, quanto no campo de ensino clínico, então são essas as discussões (P14).

Então eu fiz alguns cursos de didática. Abordava os meios de transmitir a informação, como que é a educação formal fez a diferença também (P 05).

Hoje, do professor, em sua ação relacional nas instituições de educação superior, são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não

foram objetos de estudo e de sistematização em seus percursos anteriores (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Processos de profissionalização continuada em forma de cursos ou oficinas, ou com sequência de módulos, têm sido efetivados nos últimos anos, buscando profissionalizar o docente da educação superior para a docência. Tem-se constatado que os docentes que se inscrevem por iniciativa pessoal em processos que promovem a educação continuada já possuem uma preocupação com o seu fazer em sala de aula e com a preparação de ações mediadoras entre o quadro científico e os universitários (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Docentes com essa visão, segundo as autoras, trazem consigo qualidades que os auxiliam a serem professores: amor e gosto pela docência na graduação, indignação e enfrentamento da inércia; persistência; paciência; tolerância; crença e fé; entusiasmo; colaboração; criatividade; disponibilidade e vontade de aprender; organização; flexibilidade e respeito pela diversidade; gosto pela interdisciplinaridade; compromisso; responsabilidade; empreendedorismo; inovação; humildade; objetividade e liderança. Essas qualidades revelam valorizar no trabalho da graduação ações associadas à mudança, à flexibilidade, a assumir-se como responsável pelo ensino de graduação, à abertura à interdisciplinaridade, compromisso com a graduação, elementos essenciais hoje necessárias na mediação docente na universidade.

Apesar de se verificar muitas alternativas de busca pelo conhecimento pedagógico, da maioria dos professores, também foi possível verificar que esse conhecimento está ausente na história de alguns professores:

Hoje olhando toda a minha carreira docente, não houve um momento, um curso de formação pedagógica que tenha sido importante, que tenha contribuído para que eu fosse professora. Eu acredito que a formação pedagógica faz falta. Acho que se tivesse uma formação nessa área, eu teria mais tranquilidade pra avaliar o meu processo docente, eu não tenho um método de avaliação, eu não sei qual o método é mais adequado, porque eu não desenvolvi isso... Eu não tenho o compromisso de chegar, dar aula e ir embora, eu me sinto responsável pela formação do aluno. Quando tem avaliação, fico tensa, porque muitas vezes eu não consigo avaliar o meu processo de ensino, se não for bem, onde está minha parcela de culpa? (P 04).

Na enfermagem obstétrica, fiz alguns seminários, congressos... somente, não fiz nenhum curso a mais (P 13).

Verifica-se que alguns docentes não apresentam em seu percurso profissional uma construção formal do conhecimento pedagógico. Eles, muitas vezes, se inspiram principalmente nas práticas e nos valores de seus ex-professores e assim, vão se tornando professores. Com certeza, desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, as quais atendem muitas das expectativas de seus alunos. Mas dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência (CUNHA, 2010).

Diante deste contexto a autora identifica a pós-graduação como o lugar por excelência de produção de conhecimentos, de debate e de críticas, é ela que deveria se fazer ouvir na definição de políticas internas de formação, aí incluídas as definições e os modelos curriculares.

Vê-se também uma disputa entre a graduação e a pós-graduação provocando um vácuo de responsabilidades. Ao fim, não se reconhecem lugares capazes de integrar a complexidade da docência na educação superior.

Assim, Almeida e Pimenta apud Rivas (2013) assinalam que realizar a mediação entre os alunos e o conhecimento representa uma das necessidades específicas da educação e constitui hoje o núcleo da ação pedagógica dos professores universitários.

Desse modo, os modelos preservados nas representações dos docentes como a ideia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática não são suficientes para sustentar as necessidades do ensino universitário. Esse novo cenário traz uma iminente necessidade de renovação no contexto da sala de aula e nas práticas docentes.

Então a resignificação dos saberes docentes para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade da formação de uma sociedade torna-se relevante e fundamental. No contexto dessas mudanças Apple e Beane (2000) e Ernstein (1996) apud Rivas (2013) concluem que é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado.

5.2.5 Saberes provenientes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola

Os saberes docentes provenientes de sua própria experiência na profissão são aqueles adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2002).

Os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem com base em seu trabalho cotidiano, nas relações estabelecidas nas instituições escolares; são baseados na experiência e por ela validados. Esses saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana” (TARDIF, 2002).

Os saberes anteriormente abordados, por si só, não conseguem representar o saber profissional do docente, porém adicionados à experiência como uma fonte de conhecimento e aprendizagem, levam a considerar a construção dos saberes profissionais, no próprio decorrer da carreira profissional.

Assim, as reflexões estabelecidas nesta nova categoria de análise têm como objetivo desvelar como foram constituídos os saberes docentes constituídos da experiência do professor de enfermagem obstétrica, trazendo os aspectos vivenciados nesse processo para a construção da docência.

O aumento substancial no número de instituições de educação superior (IES), no Brasil, revela conseqüentemente um grande aumento no número de vagas para docentes, o que significa que bacharéis, passaram de um ambiente de trabalho ligado a suas atividades profissionais para o ambiente da sala de aula.

Paralelamente a esse cenário, o processo de globalização e o desenvolvimento tecnológico estão contribuindo para tornar o emprego cada vez mais raro. E nesse panorama, encontra-se a enfermagem. Esse processo de diminuição de emprego faz com que a população, independentemente da classe social à qual pertença, aposte na educação como sendo uma garantia da sobrevivência social e financeira.

Diante desse contexto, a educação é vista como uma ferramenta para ascensão social. Essa visão acarreta uma migração de profissionais dos mercados que estão em processo de entropia para os mercados em expansão, como a educação superior. Ao chegarem à sala de aula, esses profissionais trazem o

conhecimento específico de suas áreas, mas em geral pouco acerca da área pedagógica (BASÍLIO, 2010).

Os caminhos percorridos pelos sujeitos da pesquisa e que constituíram os seus saberes na prática docente serão apresentados a seguir:

Então, quando eu comecei a dar aula via a docência como um complemento de salário... (P 01).

Meu foco era a maternidade, mais pra dar aula no técnico em São Paulo era exigido ter pós-graduação em docência, se não fizesse não poderia continuar dar aula... (P 01).

Me formei e no mês seguinte substituí uma professora do técnico de enfermagem. (P 17).

Foi um ano e meio lecionando no curso técnico, e trabalhando... (P 05).

Um dos requisitos pra ser aceita como enfermeira era aceitar ser professora do curso técnico de enfermagem, comecei a trabalhar no hospital e no posto de saúde... via as dificuldades que os profissionais técnico de enfermagem tinham pra se formar, aí começou brotar a ideia de ter um curso de enfermagem de nível técnico no município, uma vez que a gente tinha uma escola... e que aqui também tinha curso técnico, então em cima disso nós fomos criando um caminho do curso técnico, então aí, foi meu primeiro momento como professora para o curso técnico de enfermagem (P 07).

Coincidindo com as considerações de Basílio (2010), verifica-se como motivo para o ingresso na docência a necessidade de um emprego que pudesse aumentar a renda mensal, e o início prematuro da atividade docente sem formação pedagógica e experiência da atividade docente e profissional específica.

Os cursos técnicos têm sido a porta de entrada para esses profissionais exercerem a profissão docente e, nesse processo e território, iniciarem também a formação dos saberes da docência, mesmo que inicialmente vejam essa atividade como um “bico”; posteriormente, será verificado que a posição desse professor está mudando e um novo horizonte está sendo vislumbrado para a educação em enfermagem.

Diante do desafio que é a docência, os professores verificam um novo contexto de trabalho e a necessidade de apoio para uma formação pedagógica:

Faço minhas atividades de professor por erro e acerto: tentei desse jeito e não funcionou, no próximo ano então eu substituo o que não funcionou. Esse semestre estou propondo novos métodos, palestras, visitas, vídeo, para eles verem como é parto normal, uma cesárea, muitas vezes eles não têm oportunidade de fazer a prática. Acho que a formação pedagógica iria facilitar nosso entendimento de ensino. Preciso saber como fazer... (P 12).

Com o desconhecimento das atividades inerentes ao magistério, sentem-se perdidos para realizarem a prática docente, estão exercendo esta atividade por “erros e acertos”, sem nenhuma metodologia, sem conhecimentos que a ampare. Essa técnica não é a mais indicada para exercer o magistério, contando que hoje há um aparato de saberes validados e que podem ser compartilhados para que orientem a exercer o ensino.

A ausência de experiência é outro fato marcante. Cada vez mais, vêm-se admitindo profissionais recém-formados para exercer a docência universitária. Estes se graduaram e imediatamente iniciaram sua prática profissional na área da docência universitária, trazendo nenhuma ou pouca experiência de outras áreas ou da própria obstetrícia, para muitas vezes substituir professores afastados. Esses professores relatam ter aceitado exercer a docência por se identificarem com a área, o que os leva a crer que “conseguirão” exercê-la e que irão adquirir experiência fazendo, com a “prática”. Relatam, ainda, sentir grande dificuldade para exercer o magistério, necessitando de grande esforço frente a esse despreparo pedagógico e para atuação prática.

Seguem os relatos:

... Vim adquirir experiência aqui no hospital ou PSF, com as mulheres, já supervisionando estágios. Essa experiência contribui pra o exercício da minha docência, mas falta, ainda falta. Eu acho que falta experiência, porque eu não tive prática na minha graduação, só em laboratório nem na iniciação científica, nem no mestrado. De prática assistencial eu trouxe conhecimento da graduação, eu me sinto muito crua, eu rebolei, eu tive que me esforçar muito. A assistência me faz falta (P 10).

A experiência que eu tive foi na faculdade, só uma consulta de pré-natal que acompanhei, acho que eu não terei dificuldade, pois a gente aprende muito aquilo que a gente gosta, né? Então, mesmo dentro da faculdade com pouca experiência, eu consegui absorver bastante, eu acho que eu vou conseguir transmitir isso, hoje eu não posso dar um parecer, só daqui seis meses, que a gente vai terminar de ver a parte da ginecologia e obstetrícia (P 09).

A realidade em que o enfermeiro se insere, ao aceitar exercer a docência, sem experiência, parece ser uma reprodução da sua própria história de formação, pois esse profissional está chegando à universidade sem conhecimentos práticos pré-profissionais, que deveriam ter sido adquiridos em sua própria vivência prática na graduação. E ainda, quando essa foi gerada, encontrou-se um ambiente irreal, o laboratório, que pode, sim, ajudar, para a aquisição de reprodução e para o

treinamento do conhecimento prático, porém está longe de representar fidedignamente o seu campo de ensino.

Tornar-se professor não é uma tarefa fácil. Para isso, é necessária a aquisição e o reconhecimento dos múltiplos saberes, bem como colocá-los em prática, utilizando-se da crítica e da reflexão prudentemente, constantemente, no cotidiano do ensinar.

Essa dificuldade evidenciada no processo de ensinar, e o entendimento de sua complexidade no processo da educação, coincidem com o entendimento de Pacheco e Flores (1999), os quais consideram a educação como um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Ela envolve um processo dinâmico de transformação e de reconstrução de estruturas complexas resultantes de uma infinidade de possibilidades. Os autores enfatizam, ainda, que “aprender a ensinar” pressupõe, de um lado, a aquisição de saberes e habilidades e, de outro, um processo de expressão da pessoa, fortemente ligado ao contexto institucional específico ao qual o professor se adapta para poder trabalhar.

Essa complexidade também foi demarcada por Tardif (2003) quanto ao ensino prático, quando ele afirma que, em princípio, a formação direcionada a prática é complexa, pois é construída fora do espaço onde o professor deve atuar como profissional. Essa formação é direcionada ao saber prático, ou seja, inclui toda situação que faz parte do seu cenário de atuação. Nesse cenário entende-se a sala de aula, sala de demonstrações, campo de estágio e deve condicionar todo conhecimento do professor para esse meio.

Portanto, esse saber que já deve estar construído, oriundo da formação acadêmica e escolar, emerge nas relações com o campo de aprendizagem. Assim, o professor, a partir de uma formação competente e direcionada, será capaz de realizar sua atividade profissional, com adequações às suas funções, respaldadas num saber direcionados à sua prática (TARDIF, 2003).

Diante dessa realidade, apresenta-se para o professor uma necessidade de mudança de paradigmas em seu papel. Pérez-Gómez (1997) corrobora, fundamentando que o professor deve buscar conhecimentos que complementem seus saberes, buscando aprender uma prática pedagógica inovadora a qual oportunize o desenvolvimento de competências necessárias à formação de uma adequada identidade profissional e pessoal docente, de modo que esse professor se

torne sujeito autônomo e responsável no processo de ensino. Nesse âmbito, é pertinente, ainda, que esse professor adote uma postura reflexiva, momento em que mergulha no universo de suas experiências carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Por outro lado, nesse mesmo universo da região Sul do Estado de Minas Gerais, na área de ensino pesquisada, encontraram-se professores da área de Enfermagem obstétrica que atuam na assistência. Eles consideram essa experiência como extremamente positiva, pois relatam que a assistência gera experiência, por isso sentem necessidade dessa atuação para ter domínio do fazer. Essas considerações podem ser identificadas nos relatos seguintes:

A experiência profissional de acompanhar o pré-natal, o trabalho de parto, o pós-parto, contribuiu muito, penso às vezes em ficar só na docência, mas eu acho que a minha vivência dá muita base para você ensinar, para mostrar como a coisa funciona. Eu acho muito importante (P 16).

Sem experiência, não temos como ensinar o que é trabalho de parto, a vivência da assistência é importante, assimila melhor, os exemplos são concretos, enriquecem a aula, assim ensinamos com propriedade... temos que estar na assistência, a prática tem que ser uma constante, só com a teoria, a gente desatualiza, por mais que na obstetria as coisas não mudem, mas os protocolos mudam... (P 06).

Com a experiência eu aprendi! ... Todo professor já deveria ter atuado na área. Um professor que deu um treinamento aqui fala assim, que para instituição é melhor um professor que já atuou na profissão, do que aquele que sempre foi só professor, porque ele não tem exemplos pra dar, enquanto que o professor que também é um profissional; ensina a lidar com as questões reais da prática.... Enriqueço minhas aulas com a minha vivência, de referência à mulher (P 07).

Constatado que os professores já evidenciam que a experiência da prática é importante para o desempenho da docência, verifica-se também que a formação prática deve ser parte dominante na construção desse profissional para que o ensinar aconteça. Essa formação deve oportunizar aos professores diversas experiências que sejam inerentes ao seu trabalho específico. Portanto junto a elas devem também estar presentes os desenvolvimentos ou estímulos de habilidades que tornem o professor apto a observar, analisar, teorizar, sintetizar e aplicar cada uma dessas capacidades, todas elas indispensáveis para a formação prática do professor. Assim, diante do que se viu, no seu fazer diário, o professor deve se

amparar de todas essas competências, buscando várias fontes e modos de formação, incluindo sua reflexão ao fazer, ou seja, apoiar sua prática numa teoria, para que se torne capaz de responder à complexidade da sua profissão (ANDRADE, 2007).

O professor deve, ainda, conforme afirma Paquay (2001), desenvolver a competência de se relacionar com seus alunos, criando situações que oportunizem e facilitem a comunicação, a apropriação do conhecimento, o estilo de aprendizagem de cada um, a personalização das atividades, uma avaliação saudável e o envolvimento real dos alunos nessas situações.

Quanto à atividade prática, um docente aponta que estar atuando como professor, em uma maternidade ou mesmo junto ao pré-natal, acompanhando os alunos, é positivo e, ao mesmo tempo, essa situação pode gerar conflitos, uma vez que não é possível assumir apenas a função de professor, mas se assume também a função assistencial, conforme se apresenta a seguir:

...quanto mais a gente tem a experiência do dia a dia profissional, em campo, dentro de uma maternidade, nós não conseguimos deixar de atuar como enfermeiro e sermos apenas docente, muitas vezes, até a nossa função de docente fica a desejar em função da necessidade da nossa atuação profissional, então nós temos que ter um jogo de cintura muito grande pra estar assumindo o setor como profissional e dando respaldo para o nosso aluno, mas ao mesmo tempo, eu acho que o aluno percebe que nós estamos ali atuando, assumindo a responsabilidade da admissão de uma parturiente, tendo respeito dos outros profissionais, sabendo diagnosticar, então isso pra ele é muito importante, porque ele vê que nós não estamos ali a passeio, nós realmente fazemos parte daquele contexto, nós somos responsáveis por aquele setor, mesmo enquanto docente, nós não estamos de passagem, nós estamos ali atuando também (P 15).

E às vezes deixamos a desejar, quantas vezes a gente entrega o plantão e diz: e o nosso aluno? Será que eu tive tempo de ensinar mesmo? De atuar como docente? Ou eu corri atrás de estar dando conta daquela demanda imensa que teve hoje, às vezes, a gente fica meio dividido em relação a essa responsabilidade (P 15).

Escolho o que ensinar a partir dessa observação, que seria a demanda profissional, então o que você precisa hoje. Hoje a gente tem basicamente o que absorve o mercado é o PSF, infelizmente o enfermeiro obstétrico dentro da unidade hospitalar, pelo menos na nossa região, isso é história, então dentro dessa unidade básica ou dentro do PSF, o que ele precisa desenvolver bem é uma consulta obstétrica, né, porque hoje a gente tem unidade do PSF que o próprio médico do PSF não sabe fazer isso. Então, às vezes, eu acompanho porque eu tenho vários ex-alunos que trabalham comigo nessa unidade básica que indiretamente a gente vai tendo retorno, então a gente vê que na verdade eles acabam assumindo o pré-natal de risco habitual porque não tem preparo do médico da equipe... (P 04).

Infere-se que essas experiências geram confiança e segurança para a equipe da unidade, para o cliente, o aluno, e também para o professor, geram assistência e ensino, unem prática e teoria. Porém, para atuar nesse campo, é necessário equilíbrio, “jogo de cintura” para conciliar os dois, pois o encontro da assistência com a docência pode gerar conflitos se não forem bem trabalhados.

Essa vivência resulta na formação experiencial do professor, o que o torna apto a gerir conflitos diante de papéis tão complexos, como o estar ensinando e estar assistindo ao mesmo tempo. Conciliando-os, é possível alcançar com êxito o papel do professor – ensinar com significado.

Verifica-se que a formação experiencial adquirida pelo professor torna-o capaz de identificar as necessidades para formar o aluno com o perfil adequado à demanda social e profissional, para planejar seu conteúdo a partir das necessidades do trabalho, da comunidade e até mesmo das regionais.

Os relatos apontam que essa formação, também baseada na experiência docente, tem se mostrado eficiente, pois o enfermeiro generalista que vem sendo formado, tem assumido inteira responsabilidade pelo pré-natal, e muitas vezes, é o enfermeiro que atua e detém maior conhecimento, competência e compromisso com a assistência, assumindo muitas vezes sozinho as responsabilidades de toda a equipe multiprofissional, por exemplo, fazendo o pré-natal de risco habitual nas unidades de Unidades de Estratégias de Saúde da Família (ESF) ou até mesmo assistindo partos de rápida evolução, que chegam para o enfermeiro, por não haver tempo hábil para aguardar a chegada do médico, mesmo este permanecendo na unidade conforme legisla a lei.

Sabe-se que, mesmo para atender a partos naturais de rápida evolução, o enfermeiro necessita de conhecimentos específicos da área, visto que ele está diante de duas vidas, a do binômio mãe e filho.

A vivência apresentada mostra que, para o desenvolvimento do ensino prático, é necessária a competência; requer também um conjunto de estratégias para a realização de atividades que resulte na aprendizagem do aluno e também do professor, pois esses saberes podem se configurar com uma comunicação multilateral. Essa formação para a prática não pode ser realizada distante do seu meio, mas dentro dele. É também nesse envolvimento com o meio específico que a competência para a prática vai se constituindo e fazendo parte da pessoa do professor, modificando suas ações, pois, a cada dia, tem a oportunidade de resolver

qualquer questão por meio do entendimento resultante da reflexão, ora subsidiado pela prática, ora pela sua formação acadêmica, para uma produção significativa e útil (ANDRADE, 2007).

Assim, depois de certo tempo de prática, o saber acadêmico torna-se o segundo, enquanto a prática profissional torna-se o primeiro na conduta empreendida pelo profissional para continuar a construir sua competência. O saber acadêmico privilegiado na formação é aquele resultante da reflexão sobre a ação, ou seja, um saber estreitamente associado à intervenção, como apresenta Paquay (2010).

Verificou-se também que os saberes experienciais se concretizam pela observação, que os professores investigados nessa área ensinam a partir do que observam ser necessário e que atenda à demanda de mercado e a demandas sociais. Nesse contexto, pôde-se constatar que os professores têm experimentado com o decorrer dos anos de experiência situações que promovem a aquisição de conhecimentos que os tornam capazes de ensinar de forma significativa, promovendo, assim, o fortalecimento do ensino, da docência e do profissional a ser formado, conforme exposto abaixo:

Não sou docente exclusivamente, atuo na assistência, então acompanho a dinâmica da necessidade, a comunidade. Ensino a parte teórica do trabalho de parto, as orientações, planejamento, observo...e questiono... o que se espera hoje do profissional? O que ele precisa para prestar uma assistência qualificada? Esses dias eu estava comentando que antigamente a gente tinha uma preocupação muito grande, com conteúdo muito grande até por falta dessa vivência, hoje eu prefiro trabalhar um conteúdo mais enxuto, mas que ele realmente seja trabalhado de uma maneira bem consolidada (P 04).

Verifica-se a ausência da prática conciliada com a teoria na graduação. A experiência docente faz com que o professor atente para a necessidade de se repensar a dinâmica de ensino, uma vez que se verifica a teoria cada vez mais dissociada da prática, uma vez que se nota que pouco existe do ensino prático e muito menos este associado a teoria. O aluno não vivencia a teoria na prática, ou quando vivencia a prática, a teoria já foi ensinada em semestres anteriores. Acrescenta-se que muitas vezes o professor que ministra a disciplina não apresenta prática, visto que é recém-formado, não possuindo experiência, pois foi formado com a mesma dinâmica de ensino.

Acho que se a matéria fosse dada paralelamente ao estágio, os alunos aproveitariam mais, estamos discutindo isso para o próximo PPC, porque eu dou a matéria saúde da mulher no 5º período e eles vão para o estágio no 7º. Não tem aula prática... tenho só o laboratório e muitas coisas eu não consigo ensinar, por exemplo, escutar um BCF, só se tiver uma aluna gestante ou que eu esteja gestante. Eu não consigo ter laboratório dentro do hospital. A enfermeira que vai dar a parte prática ela é enfermeira obstétrica. Ela formou esse ano... (P 11).

Saí da graduação, e já ingressei na docência, comecei no curso técnico já tem seis meses... (P 13).

A partir deste contexto vivenciado pelos docentes, visualiza-se uma prática coincidente com o modelo utilizado em passado recente, conforme afirma Basílio (2010) onde relata que era comum observar professores que se notabilizavam pelo elevado grau de conhecimento, fruto de um modelo bacharelesco formatado para essa finalidade. Nessa perspectiva, a ênfase era dada às técnicas de ensino e à organização rígida e fragmentada dos currículos e dos processos pedagógicos. Num movimento contrário, com o modelo educacional proposto na atualidade, o professor utiliza a racionalidade prática, entendendo o conhecimento como algo processual e mutante. Tudo isso em um ambiente onde a reflexão é vista como variável indispensável. Ser professor não é apenas aprender um aparato técnico para a transmissão de determinado conhecimento, mas, sim, vivenciar situações problemáticas que contribuam para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Essa nova concepção de formação de professores defende a racionalidade prática e se fundamenta na premissa de que o professor deve apoiar-se num processo contínuo de aprendizagem, procurando ser sempre reflexivo em relação ao conhecimento trabalhado e à sua própria pedagogia.

Nesse sentido, atualmente, defende-se no meio educacional o modelo de formação de professores fundamentado na reflexão e numa “epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta (PIMENTA, 2002).

Vale assinalar, conforme lembra Perrenoud (2002), que as pessoas refletem na ação e sobre a ação, mas nem por isso se tornam profissionais reflexivos. Devemos estabelecer a distinção entre uma postura profissional reflexiva e a reflexão que fazemos sobre nossas ações de forma não proposital, sem a intenção formativa e transformadora.

Verifica-se no decorrer de sua vivência e experiência em todo o campo de ensino, o docente vai construindo e reelaborando saberes que são utilizados nas mais diversas situações ocorridas por ocasião da operacionalização de sua prática pedagógica. Para Freire (1996), ensinar exige, dentre outras coisas, a consciência de que o conhecimento é algo inacabado, exigindo também uma reflexão crítica sobre a sua própria prática e sobre a tomada consciente de decisões. Nesse contexto, é importante que o professor tenha a consciência de que é produtor de múltiplos saberes, e que o cotidiano da sala de aula e sua vivência profissional possibilitarão a construção de um perfil docente caracterizado essencialmente pelos saberes da experiência acumulados em sua trajetória no contexto do trabalho.

Assim o professor constrói uma parte de seus saberes durante a ação docente, partindo de sua experiência. Isso possibilita a articulação entre os saberes construídos por ele mesmo e os saberes produzidos por outros e absorvidos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Para Guarnieri (2000), é importante essa articulação de saberes, pois a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a relação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente.

De onde vem e quais são os saberes experienciais constituídos na prática da docência em enfermagem obstétrica?

A experiência assistencial canalizada para a docência proporciona um ensino mais maduro para as escolhas do docente, o que o torna mais seguro de seu papel e para traçar a maneira como ensinar. Neste contexto pesquisado, os professores assumem a importância do saber experiencial e também dos conhecimentos advindos da área pedagógica para exercerem a docência. A partir das narrativas encontradas, foi possível identificar de onde vêm os saberes experienciais, bem como algumas dificuldades encontradas para aquisição dessa experiência.

Verifica-se que os saberes experienciais estão sendo constituídos na prática hospitalar, de saúde pública, nos estágios e na sala de aula, como se constata nos relatos seguir:

Me formei, logo comecei a fazer especialização em saúde pública e trabalhava na Estratégia da saúde da família, então eu fiz especialização em saúde pública... desde a graduação eu tive uma tendência pela área de saúde pública, em especial, a saúde da família a área materno infantil (P 04).

Sim, eu acho importante, eu ter trabalhado na maternidade, eu também ficava no centro obstétrico, foi o que me deu subsídio, eu não fiz minha especialização ainda, conhecer o trabalho, a rotina da maternidade, atuar lá, ajudou muito minha trajetória (P 05).

... o fundamental para ter experiência, para poder ensinar, foi o dia a dia mesmo, ali, com gestantes... Frente a uma mensuração de altura uterina... percebemos o quanto dá certo na prática, o que se vê na literatura, os parâmetros (P 03).

Eu acredito que esse período que eu passei no centro de enfermagem aqui da faculdade contribuiu bastante, porque eu pude adquirir experiência na área do pré-natal. Estou sempre procurando fazer estágios para adquirir prática, e vejo que preciso estudar a respeito de novos assuntos que podem estar auxiliando na formação do aluno (P 14).

A coordenadora do curso me convidou para integrar no corpo docente, por já estar supervisionando estágio, então deixei o hospital para ficar. Hoje continuo supervisionando estágio e dando aulas teóricas (P 17).

A assistência é que gera o conhecimento para trabalhar a realidade, a lidar com as situações inusitadas. Nela, o professor aprende a lidar com as dificuldades que não estão descritas nos livros, ou com a falta de recurso de material, de pessoal, entre outras, para poder ensinar de forma resolutiva diante do dia-a-dia. Dela nascem também os saberes experienciais. Nesse contexto, foi identificado que os saberes experienciais dos professores de enfermagem obstétrica da região estudada estão sendo constituídos na atenção oferecida nas diversas unidades de saúde coletiva e nas comunidades onde elas estão inseridas; ainda são resultado da assistência em maternidades das instituições hospitalares, bem como dos estágios nelas realizados e do desempenho na sala de aula.

Quando se reúne o conhecimento teórico ao conhecimento prático, consegue-se resignificar a prática docente, ou seja, consegue-se interiorizá-lo, mobilizá-lo no dia a dia nas ações, envolvendo julgamento e habilidade para tomar decisão e agir de forma espontânea, sem que se descrevam os procedimentos adotados. Esse conhecimento, segundo Pimenta (2002), se expressa por meio da linguagem.

Assim, a mesma autora afirma que é importante estimular a capacidade de inovação e de criatividade dos professores, ao colocá-los didaticamente em proximidade com a realidade que os cerca, proporcionando-lhes uma visão concreta do conteúdo estudado. Esse diálogo entre a teoria e a prática permite o desenvolvimento de uma ação transformadora da realidade, à medida que permite a interferência do sujeito na realidade social. Nessa perspectiva, e considerando-se a vivência dos professores no contexto real de trabalho, a prática torna-se verdadeiro

fundamento da teoria e o meio mais legítimo de conhecimento da realidade no qual ele está inserido.

Quanto à realização e à supervisão de estágios e desempenho na sala de aula, os professores recém-formados caracterizam a experiência como importante, verificando que não contam com ela, por isso buscam fazê-lo no próprio ambiente onde realizam supervisão e ministram aula, e após vivenciarem essa experiência, passam a atender às necessidades de ensino do aluno, a partir da demanda do local e também procuram estudar mais.

Os estágios e a prática docente fazem parte de um processo de construção não apenas da docência, mas da própria profissão na medida em que, nesse espaço, relações e representações sobre ser professor são reorientadas, angústias ou questionamentos tornam-se parte do cotidiano e levam à tomada de decisões. A toda hora, exigem mais do que dominar conceitos sobre áreas disciplinares; exigem ética, retidão e amorosidade (FREIRE, 1997).

Levando-se em conta esses desafios, o estágio, quando entendido como uma prática social, em que pensar, sentir e fazer não estão dissociados, torna-se condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e a confirmação da teoria, mas é a sua fonte (CUNHA, 2006).

A mesma autora, em sua pesquisa, evidenciou, porém, que existe uma falta de uma maior formulação do estágio na docência, pois dentro das instituições também são produzidas situações inadequadas e que inibem uma maior motivação.

Porém o estágio cumpre um papel importante para os estudantes na medida em que a maioria o reconhece como lugar de aprendizagens, sejam elas específicas para a formação docente ou para o desenvolvimento da área de estudo e/ou de investigação.

Quanto à produção de saberes na área experiencial, professores de enfermagem obstétrica consideram que a prática fortalece o ensino, que todos os professores, para atuarem na atividade docente, deveriam já ter tido experiência como enfermeiros assistenciais da área. Verificam ser extremamente necessário vivenciar o processo de gestação e de nascimento, bem como a assistência ao puerpério, estar em constante contato para não perder a habilidade de assistir... para ensinar.

Acreditam que as universidades preferem contratar professores que já tenham experiência, enfermeiros que já atuaram na assistência, pois inferem que ensinam melhor, trabalham com exemplos concretos, e que podem contribuir mais significativamente para o ensino.

Após enfrentar a realidade de uma sala de aula, professores iniciantes ou já com experiência, concebem que não tem como se ensinar o que não se conhece; a utilização apenas do conteúdo, bonecos, manequins para ensinar, enriquece, porém são muito diferentes da prática com o ser humano. E ainda, conhecer essa vivência por meio da prática regional, das características desta, onde provavelmente os alunos vão atuar, é muito importante, atende às solicitações das Diretrizes e Bases para a Educação em Enfermagem, as quais regem que o aluno deve ser formado generalista para atender às demandas regionais, uma vez que a literatura apresenta tecnologias, porém, estas são de pouco acesso para as instituições, os municípios e profissionais.

Por fim, com a experiência da saúde pública e da assistência hospitalar, o professor consegue desenvolver e se apropriar de saberes que propiciam a assistência integral à mulher, atendendo a toda a dinâmica da gravidez (do pré-natal ao puerpério), melhora o acesso do professor com a unidade, pois este já formou vínculo com a equipe, e também favorece estar por dentro de programas implantados pelo Ministério da Saúde (mais atualizado), trabalhando em rede, na assistência primária e secundária para referência e contra referência. Quando a teoria é dada por um professor e a prática por outro, espera-se, quase que obrigatoriamente, que eles tenham conhecimento específico da área, como também experiência de atuação e também pedagógica, podendo assim se cumprir um ensino contextualizado, de qualidade e significativo. Todo esse contexto está apresentado nos recortes das entrevistas abaixo:

Vamos lá eu ajudava. Entrava em campo para contribuir com o funcionamento, porque a gente acaba fazendo isto até porque gosta, né? Então você vê, e sabe, você acaba fazendo, é a desculpa para você ficar atualizada na assistência é isso, né, eu não tenho esse contato direto, esse outro vínculo não docente, eu não tenho vínculo direto com a maternidade, então o único jeito que eu tenho de me manter atualizada na assistência seria esse (P 04).

Sim, eu acho importante, eu ter trabalhado na maternidade, eu também ficava no centro obstétrico, foi o que me deu subsídio, eu não fiz minha especialização ainda, conhecer o trabalho, a rotina da maternidade, atuar lá, ajudou muito minha trajetória (P 05).

Às vezes, tem aluno que se interessa, tem disponibilidade, entra no extra curricular, eles ficam na unidade pra já ir tomando pé disso, em um outro momento que eu não trabalhava nisso eu ficava vinculada ao serviço pré-natal, então eu ficava muito na maternidade, mesmo eu não tendo vínculo com a maternidade, até porque a equipe que trabalha lá a gente tem muito proximidade profissional e pessoal, então a gente tem muita abertura, mesmo eu não sendo vinculada à instituição hospitalar (P 04).

Ajudou muito, eu comecei por um caminho invertido, atuei na prática primeiro e depois busquei a capacitação teórica, o professor que não tem a prática dá uma aula menos detalhada, a prática faz toda a diferença pra qualidade da aula. O aluno percebe porque o professor está dividindo, discutindo as vivências (P 13).

Minha experiência profissional para a disciplina de enfermagem obstétrica. Minha experiência prática complementa a teórica, e o inverso é real. Não consigo entender um professor de obstetria sem experiência na prática, porque se eu vou fazer uma medida de fundo de útero, são as tantas variações, tantas situações, são coisas simples, mas se desconheço, fica complicado. Pensa bem, você chega na prática com o aluno e não sabe posicionar o paciente para fazer um toque, por exemplo, é complicado, na minha vivência foi fundamental (P 08).

Com certeza, a experiência é importante. Se eu conhecesse só a teórica eu não conseguiria responder muitas perguntas que os alunos fazem. Se eu não tivesse a prática, talvez eu pegasse muitos livros que são fora da realidade do nosso município. Nossos alunos são praticamente todos desta região, e os municípios deles têm as mesmas características, iguais à do nosso. Eu consigo adaptar o ensino à nossa realidade, o que está na literatura, colocar dentro da realidade que a enfermeira tem disponível hoje. Coisa que se ficasse só na teoria, eu ia ficar falando de tecnologia que eu não tenho acesso hoje, entendeu? Ajudou muito (P 11).

É totalmente diferente quando se tem experiência, os alunos percebem, quando você ministra a aula, você traz a sua experiência, não aquela experiência dos livros, é a vivência, não resta a menor dúvida, é totalmente diferente eu apresentar um evento em um manequim, em uma aula de laboratório, do que eu trazer aquilo que eu vivenciei na prática, e até pra nós docentes em questão de firmeza, você está transmitindo aquilo, é uma coisa visceral, eu acho que vem de dentro... (P 15).

Trabalho em uma maternidade de nível secundário, precisando sempre estar em contato com atenção primária e com atenção terciária, nossa maternidade é referência microrregional, de alto risco, estou no meio de campo, da maternidade e a atenção primária. As enfermeiras da maternidade estão fazendo obstetria devido ao alto risco, ao incentivo ao parto normal, elas têm mais contato com a gente tanto que eu conheço a realidade do hospital. Tenho acesso, sei como funciona, porque a professora de estágio não sou eu, por isso preciso conhecer o campo, para eu passar para ela o que os alunos viram na teoria para ela poder cobrar lá na prática (P 11).

Diante dos relatos oriundos das experiências realizadas com os docentes pesquisados, e frente às descobertas científicas e ao consequente avanço tecnológico, incluindo o dos meios de comunicação, surgiu o que se chama de “sociedade do conhecimento”, ocasionando mudanças radicais e profundas na

sociedade. Assim, o contexto educacional que hoje se apresenta sugere novas práticas educacionais. Os novos paradigmas da educação impulsionam os professores a repensarem e a reverem suas práticas pedagógicas, surgindo, então, a necessidade de uma ação docente que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora do educando. Desse modo, exige-se um novo posicionamento embasado em pressupostos básicos e voltado para uma ação reflexiva, ética, responsável e coerente com o novo contexto já institucionalizado (BASÍLIO, 2010).

Especialização em Obstetrícia contribui para a docência

Os saberes experienciais dos docentes da área de enfermagem obstétrica da macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais também foram verificados como oriundos da Especialização em Obstetrícia, conforme se encontra registrado a seguir:

Comecei trabalhando na assistência e docência. Quando fiz obstetrícia, tínhamos uma parte teórica muito grande e na prática tínhamos que fazer cento e cinquenta partos, senão não recebíamos o diploma. A especialização ajudou muito, adquiri experiência com ela e fazendo partos no meu trabalho também (P 01).

Verifica-se, ainda, a busca pela especialização, como necessidade institucional e pessoal, como respaldo para uma atuação competente e segura, senso de responsabilidade.

Fiz especialização em enfermagem obstétrica, devido à necessidade da maternidade que atuo, precisava ter uma melhor formação, para fazer avaliação do trabalho de parto, me senti na obrigação.... (P 04).

Entende-se que a especialização contribuiu muito para o desenvolvimento dos saberes da docência, trazendo segurança, pois acrescentou o conhecimento teórico e esclareceu dúvidas arraigadas com o tempo de trabalho sem formação, porém ela sozinha não seria suficiente para essa formação. Houve relato de que a experiência adquirida no campo de trabalho, os treinamentos nesse espaço para assumir a atividade de pré-natal como uma responsabilidade, foram essenciais para promover um conhecimento significativo que gerasse confiança para atuar na docência, conforme está posto a seguir:

Minha experiência profissional contribui muito, porque minha segurança com os alunos vem da minha atuação nas consultas de pré-natal, e também no puerpério, do treinamento oferecido pelo serviço. Eu acredito que, quando eu fiz a especialização em enfermagem obstétrica, fiquei mais segura, o meu aproveitamento foi muito melhor, ela foi fundamental para eu adquirir experiência, a prática, assumir os partos, isso que contribuiu, tirou dúvidas, acrescentou conhecimentos que eu ainda não tinha domínio, não haviam algumas clarezas sem a teoria, enquanto não tinha a especialização...eu acho que faz muito mais sentido depois da especialização... (P 03).

Nossa, demais, contribui muito. Eu, conhecendo a teoria sobre a evolução da gestação, a evolução de um trabalho de parto, o parto, consigo além de ensinar a teoria, uni-la à prática, eu não seria uma boa professora se eu não tivesse feito a especialização em obstetrícia, eu acho que sou uma professora melhor por causa da especialização (P 17).

Com certeza. Primeiro eu acho que é uma disciplina tão específica, sem uma especialização se torna muito difícil, a especialização dá um subsídio muito grande, dá uma segurança maior para assumir as atividades inerentes à essa disciplina, (P 04).

Enfim, infere-se que o professor está em permanente aprendizagem. Nesse contexto, é pertinente citar Schön (2000), ao dizer que é necessário ao professor refletir na e sobre a ação, tornando-se, dessa forma, um pesquisador da sua própria prática, buscando sempre refletir sobre a ação e atuação docente, de forma a se reconhecer como um produtor, um construtor e um difusor de saberes. Esse processo de reflexão tem o professor como sujeito ativo do próprio desenvolvimento profissional, utilizando os saberes da experiência citado por Tardif (2002) como forma de aprendizagem docente.

O professor, com todo o conhecimento adquirido em sua formação enquanto enfermeiro, no percurso da ação pedagógica, deve, então, criar um ambiente propício à manutenção de aspectos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a estimular no aluno a prática da autonomia, da responsabilidade intelectual e do pensamento criativo, crítico e reflexivo. Esses aspectos, quando presentes no ambiente acadêmico, pressupõem a formação de um aluno capaz de assimilar, interpretar e construir o conhecimento (BASÍLIO, 2010).

Nesse sentido, Isaia (2003) acentua que o docente do ensino superior deve se orientar não só para a permanente apropriação de conhecimentos, mas também para estabelecer meios de como mediar essa apropriação ao aluno, já que este é o foco central da ação pedagógica.

As instituições de ensino como espaço de construção dos saberes experienciais

Segundo Nóvoa (1997), a escola é concebida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas.

A partir da citação acima acredita-se que o meio escolar seja um grande incentivador do crescimento pedagógico de seus professores, para assim atingir seu maior objetivo que é a educação transformadora. A partir deste entendimento, evidenciou-se como verdadeira esta colocação, pois nas entrevistas foi verificado que a instituição de ensino, exerce importante papel na formação dos saberes experienciais, para a formação do professor, como descrito nas reflexões posteriores:

Como gestora do curso de enfermagem, aprendi muito. Participava das discussões do PPP com os docentes e discentes, participava do colegiado. Temos um núcleo docente estruturante (NDE), com a estruturação do PPP, a instituição oferece suporte, fazemos reuniões com um grupo de professores com mestrado e doutorado para discutir questões do curso (P 08).

Faço parte do colegiado e do NDE, que proporciona a possibilidade de discutir o projeto pedagógico do curso, fazer capacitações, fazer discussões entre professores do curso e de outros cursos, com coordenadores de uma forma geral, então, a gente tem sim, tem um pouco de defasagem, não é tão perfeito assim, mas tem um pouco de curso (P 06).

Hoje temos um NDE dentro da instituição, com encontros de professores para discutir as questões pedagógicas, metodológicas, pontuar as situações que são importantes dentro do curso, o processo de formação de PPP... O que me embasou muito também foi o meu mestrado, porque foi em educação, então eu acho que se fossemos esperar um espaço para fornecer todas as informações, essa informação não viria, então eu senti falta de uma complementação na educação, porque na época eu era coordenadora e a minha especialização foi em cima de PPP (P 08).

Verifica-se a escola como uma produtora de saberes experienciais, e nela foram identificados vários espaços e sujeitos que tem condições para oportunizar e aperfeiçoar esta produção.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE), colegiados, reuniões, discussões e eventos que acontecem dentro da escola ou a participação externa em ações que mobilizam a educação, foram citados como vivenciados e entendidos como um espaço de formação de saberes pedagógicos e experienciais.

Complementando os dizeres acima, para maior entendimento da dinâmica destes encontros de cunho pedagógico e experiencial, os professores entrevistados descrevem abaixo as atividades vivenciadas nestes espaços e suas peculiaridades:

Depois a gente tem sempre reuniões todo semestre, a gente discute plano (P 01).

Além de ter alguns encontros, eles promoviam uma reunião no início do semestre, que durava o dia todo, com todo o corpo docente do curso, do básico e do profissionalizante, para conhecimento de todas as ementas, planos de ensino, para não ficarem repetitivos os assuntos, e não gerar conflitos, a literatura diferente pode ser conflitante, então era uma reunião, para amarrar, eu via como uma coisa positiva (P 04).

Oficialmente não tem discussão sobre a formação do aluno não, nós discutimos nas reuniões mensais de colegiado sempre sobre a questão ética de formação de alunos. Quando os professores ou coordenador está muito atarefado, a reunião não acontece, mas geralmente é mensal (P 17).

Geralmente temos duas reuniões por ano, vem o diretor de ensino, a diretora do curso, os professores, fazemos geralmente no sábado, para vir a maioria dos professores, discutimos questões sobre metodologia, material a ser utilizado, bibliografia referenciada, questões avaliativas, eles cobram muito a avaliação em cima do ENAD, por isso fizeram uma capacitação pedagógica, para preparação dessas avaliações e questionaram muito a postura do professor quanto à didática pedagógica dentro da sala de aula, mas, foi para todos os professores de todos os cursos do geral (P 11).

Entende-se o Núcleo Docente Estruturante (NDE) como um espaço importantíssimo dentro das instituições de ensino, pois verifica-se que é neste que acontecem as discussões pedagógicas, mesmo que esporadicamente, as reuniões acontecem semestralmente, verifica-se que objetivam a discussão dos PPP, porém, são os assuntos pertinentes aos planos de ensino e a avaliação que dominam as discussões, visando os interesses institucionais, como avaliações do MEC, Conselho Estadual de Educação e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

São nestes espaços e direcionamentos que estão sendo construídos e compreendidos os saberes experienciais para a docência. Observa-se nos escritos que muitas vezes não coincidem com as necessidades de saberes dos professores

e das instituições de ensino. É perceptível que cada conceito construído por esses sujeitos remete a uma espécie de cultura particular, que sem dúvida, está envolvida nesse processo. Observa-se, também, dificuldades em explicar com clareza, apenas com citações pontuais, sobre os saberes e a prática que estão construindo. Tardif (2002), coloca que é evidente que os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado.

Estes achados reportam à importância de se conhecer e compreender as limitações dos professores como um fator importante que poderá fortalecer a construção dos saberes docentes focados em uma formação pedagógica significativa para docentes, alunos e instituição.

Fica claro que os professores valorizam estes espaços de discussões e que neles estão construindo seus saberes experienciais pedagógicos, advindo de suas experiências de sala de aula, quando além de receberem formação, compartilham das diversas experiências vivenciadas. Os docentes reconhecem este espaço como de grande valor, pois tem nele a liberdade de expressar, verificarem o que estão construindo e avaliar junto com os demais colegas se estão ou não atingindo seus objetivos propostos, bem como encontrar caminhos para redirecionar sua prática docente.

A partir deste contexto, Tardif (2012) também traz a prática como fonte do saber experiencial, quando coloca que o saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.

O mesmo autor reconhece que os saberes experienciais é um saber interativo, mobilizado pela atuação dos professores relacionando-se com outros atores educacionais, e que mesmo estando os saberes impregnados de normatividade, é necessário recorrer a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis e complexas. Considera-se este um saber plural, onde são trazidos vários conhecimentos sobre o saber-fazer em função do contextos variáveis da prática profissional. Este processo acontece nas reuniões propostas pela instituição, a princípio timidamente, porém com grande possibilidade de expansão quando cada vez mais estes espaços forem reconhecidos e houver maiores investimentos para sua perpetuação.

O saber experiencial é um saber heterogêneo, complexo, aberto, permeável, pois integra experiências novas e construídas ao longo do caminho, podendo ser remodelado em função de mudanças na prática das várias situações de trabalho. Assim o saber experiencial traz marcas da personalidade do professor/trabalhador, daquele professor que aprende também fazendo, trazendo também todos os seus conhecimentos adquiridos em sua vida. Um saber que foi experimentado no trabalho e que modelou a identidade daquele que trabalha. Este é um saber temporal, evolutivo e dinâmico, que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão (TARDIF, 2012).

Por fim, este saber leva o professor a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-lo em função do seu trabalho, objetivando o ser humano em seu trabalho, inteirando-se com os demais trabalhadores para que se apresentem com sua história e personalidade, seus recursos e seus limites, e é nestes espaços, e com os objetivos deles que será possível a troca dos saberes experiências, o reconhecimento dos avanços e regressos, abrindo-se para a possibilidade de trilhar novos caminhos que levem a excelência de um ensino de qualidade e que forme verdadeiros cidadãos (TARDIF, 2012).

Além dos espaços de discussões que a escola oferece, foram encontrados nos discursos que estas também procuram incentivar, promover para os professores condições de participarem da educação continuada, assim as escolas contribuem também para a construção dos saberes docentes por meio do desenvolvimento ou incentivo da realização de projetos de formação docente e o apoio à participação em várias atividades que promovem a formação pedagógica, como: Seminário Nacional de Educação em Enfermagem (SENADENs), consultorias, treinamentos, cursos, Núcleo Docente Estruturante, Mestrado, conforme explicitado à seguir:

A universidade sempre liberou a gente e, às vezes, financiava para participarmos de atividades ligadas ao PPP específico da enfermagem antes nós não participávamos porquê não sabíamos que existia, mas quando descobrimos, começamos a participar e a escola assumia os gastos, então hoje virou uma política ... Existe um programa de formação pedagógica para o docente, onde são oferecidos pequenos cursos, obrigatórios para os professores que estão ingressando na Universidade, mais é aberto a todos, os demais professores. E uma atividade obrigatória com carga horária de sessenta horas. Traz exatamente o que é plano de ensino, plano de aula, PPP, PDI, hoje existe essa formação geral e outros cursos de acordo com as necessidades, agora nós estamos com o curso de metodologia para abrir um novo curso (P 02).

Na área de educação em enfermagem, o que fez a grande diferença, foi a participação no SENADEn que fiz na mesma época que comecei a fazer avaliações para o MEC (Ministério da Educação e Cultura) (P 02).

A escola está fazendo uma reestruturação, de projetos pedagógicos, plano de ensino, metodologia, ensino aprendizagem dentro de sala de aula, junto de ferramentas da intranet, avaliação, grade e das disciplinas curriculares. Ela começa a partir das habilidades e competências, então todos os professores do curso tiveram que ter acesso a esta, definida pelo ministério da educação, um documento oficial, eu não tinha conhecimento, então recebi também uma documentação com o projeto pedagógico, plano de ensino, ementa, objetivos, temas, estratégias... (P 03).

Tivemos um treinamento com dois momentos, o primeiro momento era sobre questões administrativas, política da universidade, quando a gente é admitida eles já passam isso, e agora, ele retomaram novamente, o foco foi o processo pedagógico, perfil do aluno, o que eles esperam da gente, como tentar suprir o desejo do aluno, essa expectativa do aluno, foi mais focado na parte pedagógica no segundo momento. A questão da relação professor e aluno, a geração Y, como abordá-los, como pensar didaticamente para atingir o interesse desse aluno, buscar o interesse pra disciplina, cada um dentro da sua área, e é essa questão problema, o distanciamento e a aproximação do aluno, trabalhar muito isso (P 04).

No mestrado a gente trabalha muito com essa questão pedagógica é bem direcionado pra essa área de como dar uma aula, como preparar material, o que pode ser feito o que não pode ser feito, a questão da insegurança como se trabalha com isso, no mestrado isso é muito trabalhado, mas pela faculdade outra oportunidade eu não me recordo não (P 12).

Conforme exposto anteriormente, verifica-se que muitos professores no ensino superior, apreendem a profissão docente com uma prática centrada basicamente na intuição, seguindo geralmente o modelo de seus ex-mestres. Concernente a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2005) destacam que a constatação dessa realidade tem gerado iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, disciplinas de pós-graduação, palestras, seminários, dentre outras alternativas que capacitam e motivam o professor, modificando sua postura, concepções e ações dentro no seu ambiente profissional.

A partir deste contexto, verifica-se que Nóvoa (1992), valoriza a educação continuada, como uma maneira de o professor adquirir novos conhecimentos e transformá-lo, numa perspectiva crítico reflexiva, favorecendo o pensamento e a auto formação participativa, é um investimento pessoal, que possibilita analisar seu próprio percurso e projetos, podendo contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia dos docentes.

Corrêa, Bógus e Anastasiou (2011), colocam que a educação continuada possibilita a superação das limitações dos processos formativos, propondo ações

que possibilitem resignificar e refletir sobre a docência, sendo importante a continuidade, a profundidade e a articulação teórico prática, questões fundamentais para a formação do professor, bem como a troca de vivência e conhecimentos prévios.

A formação pedagógica se torna cada vez mais necessária, as mesmas autoras revelam que os docentes dos cursos de enfermagem, muitas vezes, integram o ensino superior sem a exigência da formação pedagógica específica para o exercício da docência, alguns, em sua maioria, até trazem sua experiência profissional e até mesmo docente, porém é sabido que a docência universitária demanda competências pedagógicas.

Identificou-se também que as instituições de ensino, delegam a responsabilidade de multiplicador da formação pedagógica à pessoa que exerce a função de coordenador do curso de enfermagem. Espera-se deste profissional, sua participação em eventos relacionados a sua atividade de gestão, que esteja inteirado sobre a formação docente em especial da enfermagem, participe de órgãos de classe de relevância nacional, e esteja atualizado com os conhecimentos das diversas áreas da enfermagem. Para se atender a esta demanda, a instituição incentiva e disponibiliza recursos para o coordenador, que posteriormente, torna-se responsável pelo repasse do conhecimento adquirido dentro da instituição. Conforme exposto a seguir:

Um coordenador de graduação, só não vai em um evento de sua área se ele não quiser... Sobre o PPP, instrumentos de avaliação do INEP, o que é o e-MEC, o INEP, sua finalidade, os instrumentos que são utilizado... a gente percebe que o interesse está mais ligado a quem está no cargo de coordenação eu percebo isso (P 02).

Sou a coordenadora, faço muito mais cursos que os professores que estão aqui... Precisamos ter mais estudos sobre o PPP, PDI, porque ele fica muito direcionado a administração, participamos todos de sua elaboração mas no final ele passa a ser um instrumento para os administradores, estuda-se pouco. Temos no ano dois cursos relacionados ao PPP e ao PDI, só para os coordenadores... (P 07).

Quando trabalhei na coordenação, o colegiado elaborava o PPP junto, era uma elaboração participativa (P 08).

Temos a coordenadora do curso e a do período, esse coordenador ele auxilia devido a sua experiência maior relacionada com o ensino (P 14). Mas a gente conversa com a coordenação pra verificar onde tem que mudar, é totalmente aberto (P 01).

Os coordenadores de curso participaram de uma capacitação, sobre questões pedagógicas, metodologias ativas, para melhorar o perfil do aluno,

os professores refizeram os seus planos de ensino. Após repassaram para os professores dos núcleos docentes estruturantes, que foram orientados sobre a elaboração do plano de ensino articulada com a nova metodologia, estes repassaram para os outros docentes. Todos os coordenadores tiveram que trabalhar na mudança do PPP, os professores se aproximaram mais da temática, pois o PPP era muito distante, agora ficou mais palpável pros professores (P 13).

Temos reuniões com a coordenação, para nos atualizar, nos orienta o que devemos usar, os meios de transmitir o conhecimento, então a gente está sempre se atualizando. Cursos, oficinas...isso tem também, agora tem a semana da enfermagem, os alunos participam, sabe é muito legal (P 05). Acho que 50% do estímulo, vem da universidade, que oferece orientações pedagógicas pela coordenação e discussões de colegiado, mas os outros 50%, fica por nossa conta, acho que temos que criar grupos de estudo para melhorar (P 16).

Temos respaldo do coordenador. Se precisamos ele está à disposição, também pedimos ajuda dos colegas mais experientes, orientação formal não tem (P 17).

Os coordenadores participam de cursos pedagógicos, nas reuniões mensais ele repassa alguma coisa para nós. Nós professores sempre solicitamos capacitações, a coordenadora atende no que é possível (P 13).

Houve uma mudança nos planos de ensino, não fui convocada, fiquei sabendo pela coordenadora da época, não sei quem foram os professores convocados, do meu vínculo nenhum... (P 01).

Verifica-se então que a coordenação repassa as informações e treina os colegas. Nota-se que esses repasses acontecem muitas vezes de maneira informal e estão restritos a informações técnicas, voltadas para o plano de ensino, avaliação, treinamentos virtuais.

Esta visão da escola de investir na pessoa do coordenador para assumir a responsabilidade de levar aos professores conhecimentos pedagógicos é uma estratégia importante, pois de acordo com Nóvoa (2001), é no seio da escola, que o professor, procurando refletir sobre os problemas reais que acontecem, poderá alcançar um crescimento profissional permanente a fim de encontrar respostas em conjunto com todos os integrantes da comunidade escolar. Porém, verifica-se que seria necessário que as instituições de ensino, viabilizassem condições para que o coordenador do curso pudesse ter mais tempo para focar as questões pedagógicas e não nas administrativas ou burocráticas, uma vez que esta é sua responsabilidade.

O coordenador, ao assumir muitas atividades administrativas, acaba tendo pouco tempo para exercer sua função de coordenador de ações pedagógicas, que deveria ser sua principal função, admitindo-se que as formações pedagógicas

acabam ficando em segundo plano. Ele realiza tentativas de aproximação com a temática, porém os professores apontam que elas muitas vezes acontecem de forma superficial, tanto na abordagem como quanto aos assuntos discutidos, pois são mais voltados para a didática, sem reflexões mais complexas que objetivassem um melhor ensino aprendizagem e formas de adquiri-lo, complementando assim os saberes docentes dos professores em exercício.

Placco e Souza (2006), colocam que ao se dispor a estar atento ao que os professores pensam e necessitam, a facilitar as reflexões e a tomada de decisão, o coordenador pedagógico é capaz de propiciar a aprendizagem contínua do professor, fortalecer e mobilizar a identidade do professor, ao mesmo tempo em que também constrói a sua identidade

Dentre as características que indicam a eficácia da escola, as qualidades do gestor surgem como um fator de sucesso, pois a escola assume as características dadas, principalmente por ele. A influência da figura do diretor se torna decisiva na medida em que é ele quem fomenta o clima emocional e intelectual favorável, traçando os rumos que a escola deve seguir, ao assumir seu papel de líder. Em escolas eficazes, os gestores não se restringem à parte administrativa da escola, mas são considerados também como líderes pedagógicos, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos (LÜCK, 1998).

Para viabilizar que mudanças significativas aconteçam, seria necessário que o gestor pudesse compreender as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel do professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas, de modo a propiciar aos professores a participação em uma ampla comunidade de aprendizagem como fonte de apoio e de ideias, dando oportunidades para experimentar aprendizagens compatíveis com as exigências das políticas públicas e para observar práticas de ensino que auxiliem todos os alunos em suas aprendizagens significativas (MIZUKAMI, 2002).

Outro ponto identificado como importante para a construção dos saberes da docência foi a evolução digital, quando instituição e professores se incluíram no processo de modernização institucional, o que favorece o desenvolvimento e a rapidez dos processos educacionais. Entende-se esta inclusão como uma ferramenta que pode facilitar a comunicação e as atividades docentes e do aluno,

devendo ser considerado como um meio, porém, não como um fim, que promove a formação pedagógica do professor e a educação cidadã do aluno.

Os treinamentos sobre registros virtuais, a comunicação online com aluno e o uso de recursos virtuais, vem sendo reconhecida pelos professores como uma atividade importante e pedagógica, conforme se apresenta nas falas adiante:

Essa universidade enfoca essa questão pedagógica, estabelece bem quais são as diretrizes, suas propostas, seu trabalho... Como é privada, eles focam em fazer conhecer muito bem a missão e a visão da empresa. O plano de ensino deixam a critério dos docentes, a construção do plano de ensino eles deixaram por nossa conta, depois mandam pra aprovação ou não. Eu aprendi a preencher o plano de ensino, no portal um ambiente virtual da universidade (P 04).

Como a gente trabalha muito com portal educacional a gente tem muito treinamento em cima dele, o que não deixa de ser um treinamento pedagógico, é um treinamento diferente de 10 anos atrás mas é um tipo de treinamento. Treinamento de portal, comunicação com os alunos, blog, comunicação com o aluno via online. Considerando que isso é um curso de formação pedagógica, a gente tem ele constantemente, principalmente no início do semestre dessa parte digital, né (P 08).

Diante deste contexto se verifica que o investimento digital vem sendo considerado pelo professor erroneamente como um tipo de formação pedagógica. As considerações acima, se fortalecem com os dizeres de Campos (2007), que coloca que o trabalho docente jamais terá sucesso se os professores não começarem a superar suas crenças e buscarem investir no fazer pedagógico. Assim evidencia-se que em muitas situações do cotidiano educacional os docentes utilizam em suas práticas elementos que os condicionam em direção a práticas engessadas e mecânicas, sem refletirem sobre o real objetivo desta.

Kenski (2011) coloca que o foco metodológico não deve se reduzir ao uso de recursos metodológicos, sem maiores cuidados sobre o aproveitamento pedagógico dos mesmos, e ainda que a utilização equivocada do potencial destas metodologias para ação pedagógica, contribuem para o preconceito em relação a elas.

A autora coloca ainda que ao contrário do que muitos imaginam, no atual contexto da sociedade digital, não haverá desaparecimento da escola, nem tão pouco do professor, pois a escola é um espaço privilegiado para a formação de pessoas e sistematização de saberes. O professor é o responsável pela viabilização da missão da escola na sociedade. O que a escola e os professores necessitam é de uma revisão crítica e uma reorientação de seus modos de ação, quanto ao uso

destas tecnologias, onde a ação do professor não pode ser distante ou indiferente, sem o estabelecimento de vínculos que estimulem ou desafiem os estudantes a avançarem nos estudos ou superarem desafios. Que é necessário garantir condições para envolvimento e participação em grupo, colaboração dos participantes (professores e alunos) do mesmo processo ensino-aprendizagem.

O professor e sua necessidade de busca dos saberes experienciais

Mesmo com os investimentos institucionais, a atuação de coordenadores e a participação em eventos, alguns dos professores ainda registraram que sua formação pedagógica encontra-se deficiente, necessitando busca individual, e ainda com estímulo institucional deficiente. Como se pode verificar, nas entrevistas abaixo:

Assumimos cargos sem sermos preparados pra isso, ajudo o coordenador do curso na construção do PPP, não tenho este conhecimento, então falta orientação, buscamos individualmente, esses conteúdos, para melhorar o PPP (P 06).

Tínhamos o curso de pedagogia, seus professores nos orientavam. O curso não existe mais. Tínhamos reuniões esporádicas que ensinavam a elaboração de provas, o que cobrar do aluno, o que pode ou não ser questionado, isso aí já foi oferecido (P 08).

Acho que a enfermagem busca formar o aluno crítico reflexivo, a instituição não trabalha isso, nem outros cursos. Quando a gente se reúne, faz reuniões, buscamos muito desenvolver este assunto, só que na informalidade... (P 11).

Auxiliei na montagem do PPP, porque eu faço parte do núcleo docente estruturante. Trabalhávamos individualmente, depois fazíamos reuniões para discutir e trocar ideias. Aprendemos com a prática (P 13).

Não temos auxílio financeiro para os cursos, o que é normal né? Mas conseguimos flexibilidade de carga horária pra participar dos cursos (P 14).

Eu aprendi diário, plano de ensino sozinha, a coordenação orientava. Tinha o diretor pedagógico, que ensinava a gente, mas informalmente. No começo era diário normal, depois era eletrônico, tudo com treinamento informal, nada de certificado, só orientando como ensina, nada com textos, discussões... A gente vem dá aula e vai embora (P 01).

Nessa perspectiva, verifica-se a desobrigação do Estado, poucos investimentos de algumas instituições com a educação, fazendo com que o professor assuma a responsabilidade da sua formação e também seja responsabilizado pelos resultados produzidos por essa formação. Desse modo, o

que deveria ser uma prática social passa a ser uma prática individual, desviando as responsabilidades para os professores.

Entende-se de acordo com Basílio (2010), que, o alto grau de imprevisibilidade no ato de ensinar faz emergir naturalmente zonas de conflito, o que demanda do professor habilidades na sua solução, sendo importante que ele aja ativamente, para evitar que o conflito alcance uma dimensão maior. Assim, o novo paradigma educacional prevê a adoção de uma nova postura do professor frente ao aluno, intermediando o processo de ensino-aprendizagem de forma diferente do conservadorismo vigente, considerando a integral formação do aluno, sua história e seu contexto.

Reconhece-se a preocupação com a busca constante da atualização dos conhecimentos pedagógicos, está implícita nos relatos acima. O investimento pessoal na formação profissional com a participação em congressos e eventos científicos da área, se configuram aspectos de valorização individual, quanto à busca por uma formação continuada que contemple aspectos didático-pedagógicos, os quais devem também ser valorizados como requisitos para sua permanente capacitação e ainda deveriam ser reconhecidos pela instituição, bem como, compartilhado com a comunidade acadêmica e políticas educacionais institucionais e até mesmo governamentais.

Corrêa, Bógus, Anastasiou (2011), percebem que a necessidade de formação pedagógica ainda não é reconhecida por uma maioria de docentes, até porque, reconhece-las pode explicitar seus próprios limites. Porém, acreditam que esta não é apenas uma responsabilidade individual, mais também político institucional.

E, mesmo com o aumento das discussões sobre a formação pedagógica, percebe-se que alguns profissionais ainda entendem o preparo pedagógico como supérfluo, transmitir conhecimento, muitas vezes é considerado como vocacional, sacerdócio, e não como profissão, assim as autoras entendem que este talvez seja um dos principais motivos pelo qual não deem maior importância a necessidade de uma formação mais consistente nesta área.

Assim, Placco e Souza (2006), sugerem ainda a interprofissionalidade, a partir do compartilhamento dos saberes adquiridos com a experiência e buscados no decorrer de sua carreira, então os autores apontam que o professor mais experiente deve atuar como um crítico que ajuda o colega a pensar sobre a sua ação docente e a descobrir formas de enfrentar os desafios encontrados no dia-a-dia da sala de

aula. Frequentemente, os professores necessitam do outro para tomarem consciência de suas dificuldades e possibilidades, para sua mobilização, para compreender melhor quem é, e a partir daí decidir o que fazer, como agir.

Desse modo, a aprendizagem da docência acontece por meio da ação em determinados momentos na qual vai se dando a formação identitária dos professores que sentem, reagem, trocam, comparam e dialogam entre si, a fim de poderem tomar decisões e desenvolver ações que aos poucos vão configurando sua identidade. Além disso, as trocas que as professoras iniciantes realizam podem constituir-se num momento propício para a construção dos saberes necessários à docência. As escolas deveriam criar um sistema de assessoramento aos professores iniciantes a fim de auxiliá-las em suas dificuldades tornando o início da profissão um período mais de descobertas e superação do que dificuldades e desalentos. No entanto, nem todas as professoras recebem esta ajuda e necessitam realizar esse processo individualmente, fato que torna a profissão docente ainda mais difícil.

Segundo Pérez-Gómez (1997) esta capacidade de voltar a si mesmo, a respeito das construções sociais, das interações, representações e estratégias de intervenção consiste na reflexividade, ou seja, numa capacidade racional dos indivíduos. Quando esta capacidade é direcionada para o coletivo e para a reflexão crítica da prática docente, pode se constituir num elemento decisivo para o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula.

De acordo com Placco e Souza (2006) há fatores internos que influenciam a aprendizagem do professor como: o desejo, o interesse, o compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia, e determinação. Os fatores externos, por sua vez, que interferem no processo, também facilitam a aprendizagem da docência como a ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência e rigor, diversidade de campo e atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sociopolítico-pedagógico, respeito à diversidade cultural.

Frente a todos os desafios impostos ao atual contexto educacional, o professor deve assumir uma nova postura perante sua atividade de educador, indo além da reprodução técnica dos conhecimentos. Segundo Behrens (2005) “a

produção de conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo provoca interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação”. Assim, o professor deve passar por um processo de mudanças, reformulando suas práticas, sua forma de pensar, de se relacionar e de agir no âmbito educacional, incorporando paradigmas inovadores de educação para atender às novas necessidades que se impõem e para isso, poder contar com o incentivo institucional em todos os sentidos, bem como divulgar os conhecimentos dentro dos espaços já conquistados.

Perceber o quanto é importante repensar como são construídos os saberes pedagógicos e experienciais do professor universitário por meio de suas vivências, representa para o docente um exercício de reflexão em que o processo de autoanálise o ajudará a desconstruir aspectos e reconstruir novas possibilidades, novos sentidos, novos significados na prática docente. Descrever sobre si é auto revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo (Catani, 1997). Representa um nível de organização lógica, pois o exercício da reflexibilidade sobre o que se faz exige do professor um amplo conjunto de saberes que para Tardif (2000) são plurais.

Porém fica evidente que mesmo buscando conhecimentos por conta própria, o professor encontra-se insatisfeito, sentindo-se pouco reconhecido pela instituição de ensino e aquele que não conta com condições favoráveis a sua própria formação passam a apresentar um déficit de conhecimentos, até mesmo experiencial que fortalecem e contextualizam sua prática docente. É possível evidenciar esta insatisfação nos relatos abaixo:

Os planos de ensino caem nas nossas mãos. Se eu não tivesse feito especialização em metodologia eu ia ter muita dificuldade para preparar um plano de ensino, então não tem oficinas específicas. Não temos auxílio, nem somos incentivados. É o coordenador e os professores mais experientes que passam esses macetes para os novatos (P 17).

Em 2008 tivemos uma reunião para construir o PPP, cumprir norma e por isso foi feita. Na realidade não existe nada, só no papel. Não temos ajuda, fiz o curso de formação pedagógica por minha conta. Investimento meu (P 10).

Não temos incentivo, entendemos a situação, trabalhamos em uma instituição privada, há pouco estímulo, nesta última reunião solicitaram que déssemos ideias, para melhorar, focamos na nossa capacitação (P 13).

A partir destes relatos, verifica-se que a maioria dos docentes dos cursos de enfermagem estão insatisfeitos por não receberem incentivo para a realização de

sua formação pedagógica, relataram não haver auxílio financeiro, necessitando de investimentos próprios para que esta seja feita. Ainda acreditam que por serem privadas não tem esta responsabilidade, “... por serem privadas, é assim mesmo...”, aceitando a condição mercadológica da instituição. Foi identificado no capítulo onde foi exposto o perfil docente que estes realizam mais de uma jornada de trabalho para se manterem, o que sub entende que não são bem remunerados pelas atividades desenvolvidas, entende-se sim que investir no seu crescimento intelectual é importante, porém que também a Universidade deveria compartilhar deste objetivo, visto que ela deveria ser a principal interessada em ter um corpo docente capacitado para formar profissionais/cidadãos de excelência para cumprir os preceitos da educação e promover uma formação de professor de excelência.

Verifica-se ainda, que esses professores tem como uma de suas responsabilidades a construção coletiva do PPP, quando a instituição solicita-os, estes assumem o compromisso, sem restrições, porém sentem-se despreparados para essa função devido à falta de formação pedagógica.

Nóvoa (1992), diz que a formação de professor é algo que precisa de alimento, ou seja, deve se estabelecer continuamente, e ainda coloca que é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual.

Como a ação docente é um processo dinâmico, podendo ocorrer em um ambiente de incertezas e indefinições, a prática da reflexão-na-ação pode ainda não corresponder à resolução de todos os problemas surgidos, necessitando-se então de uma maior compreensão de suas origens e uma apropriação de pressupostos para o embasamento de sua reflexão, o que exige uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação (PIMENTA, 2002).

É necessário, no entanto, que se considere o contexto organizacional no qual se desenvolve a prática, atentando para aspectos que vão desde a instituição do currículo e do local de formação até as condições existentes, de preferência formando um todo harmônico onde tudo deve estar articulado.

De acordo com Pimenta (2002), a atuação docente é como uma prática social, e as escolas, como comunidades de aprendizagem. Dessa forma, destaca a importância de se considerar o contexto, de ir além da reflexão, utilizando a teoria

articulada aos saberes da prática, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais para, dessa forma, promover a emancipação dos sujeitos, possibilitando assim a diminuição das desigualdades sociais. Para isso, é importante que se reorganize o trabalho pedagógico visando ao aceleração das transformações sociais, dando-lhe concretude e aproximando, de forma concreta, o discurso e a ação.

Os professores apresentaram como está sendo construído seus saberes experienciais demonstrando que ele possui consciência de que sua experiência docente lhe dá subsídios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma e criativa, dotada de ações que articulam teoria e prática, trazendo para o ambiente acadêmico a realidade concreta do mercado de trabalho. Essa articulação rompe com as rotinas cotidianas das atividades de ensino e desperta no aluno maior interesse pelos conteúdos ministrados em sala de aula.

5.3 AS NECESSIDADES PARA CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DOS SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO DA ENFERMAGEM OBSTÉTRICA

Segundo Tardif (2002) os saberes dos professores constituem um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A partir da conceituação de saber plural de Tardif (2012), quando afirma que é o saber formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, e tomando-se por referência a construção dos saberes dos docentes pesquisados, verifica-se que os saberes desses professores são, portanto, essencialmente heterogêneo, pois ele decorre de situações vivenciadas pelo corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Diante dessa situação, os achados deste estudo, coincidem com a afirmativa deste autor, quando aponta que os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.

A partir das reflexões realizadas neste estudo, foi possível uma aproximação de diversos saberes experienciais, formados de todos os demais, e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência, podendo assim apontar saberes instituídos sobre as reflexões sobre a prática cotidiana e da experiência vivida dos professores estudados, para serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo.

Tal empreendimento parece ser a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade entre os professores. Porém, estas de acordo com Tardif (2012), não podem limitar-se apenas ao plano específico dos saberes, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional, pois os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias sobre os saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, respeito a sua própria formação profissional.

Ainda em consonância com o autor, verifica-se a necessidade de transformações no ensino, para que os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários possam dirigir-se à escola dos professores de profissão no sentido de entender como se dá o ensino e ensinar a ensinar.

Assim, com base no referencial dos saberes dos professores, fortalecido pelas importantes considerações de Tardif (2012), serão apresentadas algumas dificuldades evidenciadas nas relações de exterioridade, advindas de numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas e do saber fazer, buscando-se posteriormente refletir sobre elas e traçar algumas recomendações para a construção dos saberes docentes dos professores da área da enfermagem obstétrica.

Dificuldades identificadas para a construção dos saberes docentes dos professores da área da enfermagem obstétrica

Quanto aos professores:

- Apenas seis, dos 17 professores entrevistados, apresentam formação pedagógica.
- A maioria dos professores acumula dois ou mais vínculos empregatícios, com carga horária de trabalho muito alta.
- Nos cursos pesquisados existem poucos professores contratados em regime de dedicação exclusiva (2), os demais têm contratos como horista (5), tempo parcial (4) e apenas (6) são regime integral, verificando-se que a grande maioria dos professores não se dedica exclusivamente à docência.
- Professores horistas contam com pouco tempo para se dedicar à pesquisa e atividades de formação pedagógica, extensão universitária, obrigando-se a exercer a docência em mais de uma instituição de ensino e a conviver com flutuações de carga horária de trabalho e de salário mensal.
- Verifica-se a busca pela docência sendo considerada como uma segunda opção de trabalho, que objetiva complementar a renda mensal em déficit.
- Verifica-se que poucos docentes tiveram a oportunidade de participar de projeto de iniciação científica, sendo que ele representa um fator importante para a construção dos saberes da docência.
- Professores consideram que o gosto pelo ensino, seja inato, porém verifica-se ser este um resultado de sua história de vida, levando a reprodução de papéis e práticas institucionalizadas na escola.
- Ausência de experiência docente anterior ao ensino universitário, em especial na área da enfermagem obstétrica, uma vez que esta modifica os saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização.
- Docência universitária, como condição de ofício e não de profissão.

Quanto à formação de professores:

- A Pós Graduação no Brasil é mais voltada para a pesquisa, do que para a formação acadêmica pedagógica.
-

- Poucos investimentos para a transformação do conhecimento visando torná-lo significativo.
- A participação em reuniões pedagógicas, formulação coletiva e uso do PPP, não é reconhecida pelos docentes como fonte de aquisição de conhecimentos, e conseqüentemente fonte de construção de saberes da docência.
- Falta espaços de formação docente da pedagogia universitária. o que dificulta o professor.

Quanto às Questões Pedagógicas:

- Professores ensinam a teoria dissociada da prática, o aluno não vivencia a teoria na prática, não possibilitando um ensino de forma contextual e reflexiva.
 - Desenvolvimento da docência na lógica tradicional, sem estimular a aprendizagem e a autonomia. O docente tem dificuldade de planejar a construção do conhecimento do aluno no sentido de torná-lo crítico e reflexivo; bem como na adoção de uma educação mais flexível e criativa, que considere a própria história do aluno. Falta contextualização para dar sentido aos conteúdos, de torná-los reais e significativos.
 - Os professores quando entrevistados quanto aos saberes da docência, tem dificuldades de explicar com clareza, utilizando se de citações pontuais, sobre os saberes e a prática que estão construindo.
 - Ausência de formação pedagógica para o exercício da docência universitária, com ausência de teorização do trabalho que exercem, dificultando a profissionalização docente.
 - Verifica-se que os assuntos avaliação do aluno e institucional e exame nacional de curso dominam as discussões nas reuniões do NDE, se tornando uma das maiores preocupações das instituições, gestão e professores.
 - Professores dão maior importância aos saberes específicos (conteúdo), enquanto que os saberes pedagógicos aparecem de forma tímida, somente com a citação de constituição de saberes na ementa, isso no que se refere aos saberes advindos de programas e projetos.
-

-
- Instituições de ensino se incluem no processo de inclusão digital, o que favorece o desenvolvimento, a rapidez, dos processos educacionais, porém estão sendo entendidos como um promotor de formação pedagógica, porém são realmente utilizados como um banco de dados dos registros das atividades dos professores.

Quanto ao Coordenador do Curso:

- As instituições de ensino delegam a responsabilidade de multiplicador da formação pedagógica ao coordenador do curso de enfermagem, incentivando-o e disponibilizando recursos para que este participe de eventos promotores de conhecimentos diversos e este posteriormente, torna-se responsável pelo repasse do conhecimento adquirido.
- O coordenador repassa informações de maneira informal e na maioria das vezes ficam restritas ao plano de ensino, avaliação e treinamentos virtuais, uma vez que este tem muitas questões administrativas a serem resolvidas, ficando as questões pedagógicas em 2º plano, o que deveria ser seu foco de atenção.

Quanto à Instituição de ensino:

- Prevalência de cursos de enfermagem privados (13) na região estudada, existindo apenas uma escola pública, para a formação de enfermeiros no sistema de ensino público.
 - Infere-se, analisando o estudo, que existe uma forte condição mercadológica nas instituições de ensino pesquisadas (privadas), sendo que a maioria, não remunera os docentes de acordo com suas atribuições, e pouco compartilham com estes a responsabilidade da formação pedagógica.
 - Professores registraram que, apesar de receberem algum respaldo pedagógico do coordenador do curso, eles participam pouco de eventos, que existem investimentos institucionais tímidos para sua formação que está deficiente, necessitando de buscas individuais e principalmente de maiores investimentos institucionais, fazendo com que se sintam insatisfeitos e pouco reconhecidos pela instituição.
-

-
- Admissão de professores recém-formados, com ausência de experiência da prática docente e pré-profissional da obstetrícia, necessitando de grande esforço para realização de seu papel de professor.
 - Instituições de ensino contratam professores baseando-se no conhecimento específico profissional do docente, sem se atentar para sua formação pedagógica para exercer a docência.

Necessidades para a construção e fortalecimento dos saberes docentes dos professores da área da enfermagem obstétrica

As necessidades indicadas podem ser identificadas como recomendações para fortalecimento e construção dos saberes docentes, as quais emergiram a partir da análise das entrevistas com os docentes da área de enfermagem obstétrica, sob o olhar da tipologia dos saberes docentes postulados por Tardif (2012): Saberes Pessoais dos Professores; Saberes provenientes da Formação Escolar Anterior; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados nos trabalhos dos professores; Saberes Provenientes da Formação Profissional para o Magistério; Saberes Provenientes de sua Própria Experiência na Profissão, na Sala de Aula, e na Escola. Para cada uma delas podem ser pontuadas algumas possibilidades de ação, conforme apresentado a seguir:

- Admitir professores com formação pedagógica assim como especialização na área de atuação docente a enfermagem obstétrica.
 - Melhorar as condições salariais do professor universitário, e contratá-lo em regime de dedicação exclusiva, para que o docente não necessite acumular mais de um emprego, se dedicando somente ao magistério em apenas uma instituição de ensino, podendo assim exercer sua função de ensinar nas áreas de graduação, pesquisa e extensão de forma significativa.
 - Abrir espaços de trabalho que atenda integralmente às necessidades do professor, para o desenvolvimento de seus múltiplos saberes, e que este seja objeto de reflexão, críticas e reordenação, na busca de se exercer
-

um ensino significativo propiciando ao professor o exercício do magistério de forma plena, promovendo sua satisfação profissional e pessoal.

- Proporcionar oportunidades para que cada vez mais alunos de graduação possam participar de projetos de iniciação científica, e neste espaço poder iniciar a construção de seus saberes docentes pedagógicos.
 - Oferecer aos professores condições de refletir sobre a construção dos saberes da docência, evitando-se a reprodução de papéis e práticas institucionalizadas na escola, quando o professor entende que seu saber é inato, porém ele é uma repetição de suas vivências anteriores.
 - Conhecer e compreender as limitações dos professores, suas inseguranças, como um fator importante que poderá fortalecer a construção dos saberes docentes focados em uma formação experiencial e pedagógica significativa para os docentes, alunos e instituição.
 - Propiciar oportunidade ao professor para que possa estar sempre refletindo acerca de seus saberes docentes e uma vez identificado alguma fragilidade, que essa possa ser superada por meio da participação em estágios curriculares e extracurriculares, discussões pedagógicas sobre os saberes já instituídos e estudos formativos na área específica de ensino e da pedagogia.
 - Instituir junto a pós graduação projetos voltados à formação acadêmica pedagógica, para que este fortaleça a formação docente e resulte em melhores condições para o magistério superior.
 - Reconhecer a participação em reuniões pedagógicas, formulação coletiva e uso do PPP, como fonte de aquisição de conhecimentos, e consequentemente fonte de construção de saberes da docência.
 - Favorecer a discussão de PPP com referenciais teóricos metodológicos que favoreçam reflexões dos professores sobre o modo de construção do conhecimento dos alunos e a contribuição de sua área de atuação para o alcance do perfil esperado do egresso. Oferecer condições aos professores da disciplina de enfermagem obstétrica para cursarem a especialização na sua área de trabalho, complementando assim seu conhecimento, verificado como um dos itens que mais contribuem para a formação dos saberes da docência em enfermagem obstétrica.
-

-
- Conscientizar professores e instituições de ensino sobre a importância de espaços de formação pedagógica permanente no sentido de favorecer a postura reflexiva na formação em saúde.
 - Desenvolver a docência na lógica emancipatória, para o estímulo da aprendizagem e autonomia do aluno.
 - Refletir e compreender o contexto da educação e da pedagogia universitária, sobre os saberes constituídos, para promoção da emancipação dos professores, com a sua aproximação da instituição, a sua inter-relação poderá alcançar as transformações sociais, concretizando a ação autônoma, criativa, visando a formação do profissional reflexivo, cidadão e transformador a realidade.
 - Promover e utilizar a formação pedagógica para o exercício da docência universitária, fazendo uso da teorização do trabalho, e assim assumir o magistério como uma condição de profissão, e não como um ofício.
 - Reconhecer, investir e perpetuar os NDE como um espaço de grande possibilidade de expansão pedagógica para o professor e fortalecimento de discussões mais complexas e abrangentes sobre a educação.
 - Promover maior visibilidade e entendimento dos saberes pedagógicos, reconhecendo-o como essencial para o exercício do magistério.
 - Utilizar métodos e estratégias de ensino para problematização e contextualização dos conteúdos específicos e pedagógicos, para torná-los reais e significativos e promover uma maior detecção de problemas e busca de soluções reais e criativas.
 - Utilizar a inclusão digital como um meio real de promoção da formação pedagógica.
 - É necessário que o sistema educativo transforme-se, e passe a entender que para o exercício da docência é preciso muito mais que o conteúdo da área disciplinar a que cada docente está vinculado.
 - Que a pós graduação esteja voltada também para a formação pedagógica se seus alunos uma vez que estes ingressam no mestrado e doutorado com a pretensão de se tornar professor.
 - Incentivar e disponibilizar, por parte das instituições de ensino, recursos para que professores, além de coordenadores de cursos, participem de
-

eventos promotores de conhecimentos diversos (pedagógicos e específicos da área de enfermagem obstétrica).

- Estimular o coordenador de curso a refletir sobre as necessidades de formação pedagógica permanente dos professores da instituição.
 - Superar, por parte das instituições de ensino, a condição extremamente mercadológica, para deixar fluir a condição de instituição compromissada com a formação emancipatória que forma cidadãos críticos, reflexivos e transformadores da realidade.
 - Estimular a implantação de novos cursos de enfermagem, no sistema de ensino público de ensino superior, tendo em vista que a expansão do ensino privado na região estudada; o que pode favorecer a formação de enfermeiros mais envolvidos com o ensino, a pesquisa e a extensão, com formação em tempo integral e gratuita.
 - Incentivar por parte das instituições de ensino, os professores a participarem de cursos e eventos de educação continuada para sua formação pedagógica, com suporte de investimentos, bem como estimular sua participação pessoal para que sintam-se satisfeitos e reconhecidos pela instituição de ensino, colegas e alunos.
-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este estudo com o objetivo de evidenciar a construção dos saberes da docência, a partir da trajetória de professores no ensino de enfermagem obstétrica dos cursos de enfermagem da Macro Região Sul do Estado de Minas Gerais, buscou-se conhecer o perfil dos professores que atuam no ensino de enfermagem obstétrica; evidenciar a trajetória percorrida por esses, para a construção dos saberes da docência e neste sentido evidenciar as necessidades para o fortalecimento de seus os saberes docentes.

A partir das questões que nortearam esta investigação: Como esses profissionais estão construindo seus saberes docentes? Existem dificuldades e necessidades para a construção de seus saberes docentes? Pôde-se identificar que a construção dos saberes docentes dos professores de enfermagem obstétrica são oriundos de diversas origens, como dos saberes pessoais dos professores; da formação escolar anterior; dos programas e livros didáticos usados nos trabalhos dos professores; porém, verificou-se como destaque a valorização da formação profissional para o magistério e a própria experiência na profissão, na sala de aula, e na escola, como grandes constituintes dos saberes docentes destes professores.

Quanto ao perfil docente, verifica-se uma maioria de professores com mais de um vínculo empregatício, com alta carga horária de trabalho, e pouca formação pedagógica. Esses atuam em sua maioria em escolas privadas, em regime de dedicação parcial, com salários não satisfatórios, sobrando lhes pouco tempo e estímulo para se dedicarem a sua formação.

Sobre os saberes pessoais dos professores, esses citam que o gosto pelo ensino, seja inato, porém verifica-se ser esta um resultado de sua história de vida, levando a reprodução de papéis e práticas institucionalizadas na escola.

Ao investigar sobre a construção dos saberes provenientes da formação escolar anterior verificou-se a ausência de experiência docente anterior ao ensino universitário, em especial na área da enfermagem obstétrica, e que esses professores tem seus saberes docentes influenciados pelos professores escolares. O estágio curricular, assim como os projetos de iniciação científica foram considerados importantes para a construção de seus saberes docentes.

Ao investigar como foram construídos os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados nos trabalhos dos professores, identificou-se que os professores dão maior importância aos saberes específicos, com ausência de problematização dos conteúdos e sua contextualização.

Os saberes curriculares foram mencionados de forma tímida, pouco se busca dos planos de ensino, PPP e fontes de formação pedagógica. Os professores se baseiam nas ementas como uma forte ferramenta para o ensino e construção de seus saberes. Existe ainda uma motivação pessoal e institucional de forma tímida para a participação em movimentos que objetivam a educação continuada e permanente. A realização e consumo de pesquisas foram mencionadas pelos docentes como fortalecedoras de seus saberes bem como, consideram as políticas do ministério da saúde, utilizam seus protocolos e documentos. Por último, verifica-se a participação em reuniões ou encontros pedagógicos são tidas como importantes; porém, são pouco trabalhadas no âmbito pedagógico, concluindo-se ser necessário maiores investimentos para a transformação do conhecimento para torná-lo significativo.

Quanto a construção dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, a participação na pós-graduação *latu e stricto sensu* se constitui desencadeadores de saberes docente dos professores pesquisados. O curso de especialização em formação pedagógica do ministério da saúde oferecido pelo PROFAE possibilitou a muitos enfermeiros o desenvolvimento de saberes para exercerem o magistério. O PAE é considerado pelos professores como um avanço dos programas de pós-graduação, representando um espaço de formação para futuros professores universitários. Verificou-se a ausência de conhecimentos mais complexos da pedagogia para o exercício da docência universitária, o que gera insegurança e dificulta a profissionalização docente, levando a necessidade de cursar a pós-graduação e buscam a pós graduação *latu* ou *stricto sensu*. As instituições de ensino contratam professores baseando-se apenas no seu conhecimento específico, sem se atentar para sua formação pedagógica. A pós graduação está mais voltada para a pesquisa, do que para a formação acadêmica pedagógica.

E por fim, ao pesquisar sobre a construção dos saberes provenientes de sua própria experiência na Profissão, na Sala de Aula, e na Escola, os professores consideram a experiência da prática importante e essencial para o exercício da

docência, porém alguns deles estão ingressando no magistério sem experiência assistencial e até mesmo pré-profissional. Acreditam que com os saberes experienciais, conseguem fazer a verificação das necessidades do cliente, do mercado e das demandas sociais, para ensinar de forma significativa promovendo o fortalecimento da docência, do ensino e do aluno. Os saberes experienciais dos professores de enfermagem obstétrica estão sendo constituídos na prática hospitalar (maternidade e centro obstetrícia), na saúde coletiva (PSF e Unidades de Saúde), na sala de aula e nos estágios realizados nestes locais. Os cursos técnicos têm se apresentado como a porta de entrada para a formação dos saberes experienciais da docência.

Os professores enfermeiros verificam ser extremamente necessário vivenciar o processo integral do parto para não se perder a habilidade de assistir para ensinar.

A maioria dos professores entrevistados apresenta experiência profissional na área obstétrica. Os saberes experienciais oriundos da especialização em obstetrícia, com a realização de partos, mobiliza o conhecimento teórico, esclarecimento de dúvidas e segurança para o exercício da obstetrícia.

Verifica-se também a construção dos saberes experienciais no campo de trabalho assistencial, em treinamentos neste espaço para exercer o pré-natal.

Os professores consideram também como fonte de construção destes saberes, as instituições de ensino, que formam professores por meio de estudos e discussões de PPP, as reuniões do NDE.

Por fim, pode-se constatar que a busca pela docência, é considerada pelo professor uma segunda opção de trabalho, as instituições tem admitido professores recém formados, com ausência de experiência da prática docente e pré-profissional da obstetrícia, e no que diz respeito a formação de professores, delegam esta responsabilidade ao coordenador do curso, que já estão sobrecarregados com atividades de gestão. Assim os professores estão ensinando a teoria dissociada da prática. Eles se sentem insatisfeitos e pouco reconhecidos pela instituição.

Conclui-se a partir da pesquisa realizada que, diante de uma sociedade dinâmica, complexa e em constante evolução, é evidente não se permitir mais utilizar uma prática pedagógica conservadora, sendo necessário que o sistema educativo transforme-se, e passe a entender que para o exercício da docência é preciso muito mais que o conteúdo da área disciplinar a que cada docente está vinculado.

É essencial uma crescente conscientização por parte dos professores em desenvolver uma nova postura, inserida numa prática inovadora, visando formar cidadãos com autonomia, conscientes, reflexivos e construtores de sua própria vida, por meio de uma ruptura definitiva com o paradigma conservador.

E ainda, propiciar oportunidade ao professor para que possa refletir permanentemente acerca de seus saberes docentes; e uma vez identificado alguma fragilidade, que essa possa ser superada por meio da participação em estágios curriculares e extracurriculares, discussões pedagógicas sobre os saberes já instituídos e estudos formativos na área específica de ensino e da pedagogia.

Enfim, para uma bem sucedida construção dos saberes da docência, é importante que se promova uma maior visibilidade e entendimento dos saberes pedagógicos, reconhecendo-o como essencial para o exercício do magistério. Propiciar aos professores responsáveis pelo ensino da enfermagem obstétrica, condições de ingressarem na especialização de sua área de trabalho, complementando assim seu conhecimento, verificando-se esse como um dos itens que mais contribuem para a formação dos saberes da docência em enfermagem obstétrica.

Entende-se também que as instituições de ensino, devam abrir espaços de trabalho que atenda integralmente as necessidades do professor, para o desenvolvimento de seus múltiplos saberes, e que este seja objeto de reflexão, críticas e reordenação, na busca de se exercer um ensino significativo propiciando ao professor o exercício do magistério de forma plena, promovendo sua satisfação profissional e pessoal.

As instituições devem ainda, conhecer e compreender as limitações dos professores, suas inseguranças, como um fator importante que poderá fortalecer a construção dos saberes docentes focados em uma formação experiencial e pedagógica significativa para os docentes, alunos e instituição.

Ao reconhecer a pós graduação como formadora de saberes docentes, as instituições de ensino deveriam criar programas e projetos voltados a formação acadêmica pedagógica, para que este fortaleça a formação docente e resulte em melhores condições para o magistério superior, bem como, aumentar investimentos institucionais e pessoais, que visem a transformação do conhecimento para torná-lo significativo.

Verifica-se, por fim, que as instituições de ensino, devam para além de sua condição mercadológica, deixar fluir sua condição de instituição compromissada com a formação emancipatória que forma cidadãos críticos, reflexivos e transformadores da realidade.

Conclui-se então, que refletir e compreender a construção dos saberes docentes no contexto educacional e da pedagogia universitária promoverá a emancipação dos professores, sua aproximação da instituição, a sua inter-relação, podendo assim alcançar as transformações sociais, concretizando a ação autônoma, criativa, visando a formação do profissional reflexivo, cidadão e transformador a realidade.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, L. das G.C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, L.T. A linguagem da formação docente. **Rev. Língua Escrita**, Belo Horizonte, n.1, p. 124-135, 2007.

ANGERAMI, E.L.S. et al. Estudo comparativo da nomenclatura das matérias e disciplinas do currículo mínimo com a utilizada pelas escolas de enfermagem da região sudeste – Brasil. **Rev. Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.4, n.1, p.31-46, jan. 1996.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.

BAIBICH-FARIA, T. M. et al. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior: culturas e compreensões dos programas de pós-graduação em educação apud CUNHA, M.I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marinas; Brasília: CAPES: CNPQ, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARTH, B. M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

BASILIO, V. H. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. Teresina: UFPI, 2010.

BATISTA, N.A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.3, n.2, p.283-94, 2005.

BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERDEL, N.A. **Metodologia da problematização. Experiências com questões de ensino**. Londrina: UEL, 1998.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BORGES, C. O. **O professor da educação básica e seus saberes *profissionais***. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, C.; TARDIF, M. Dossiê. Os saberes dos docentes e sua formação. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, abr. 2001.

BRANDÃO, J. E. de A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, D.A. (Org.) **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, n.278, p.33-41.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 1721 de 16 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o Currículo Mínimo do Curso de Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez 1994. Seção 1, n.19, p.301-302.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.CNE/CES 1.133/2001. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 out. 2001. Seção 1, p.131.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001. Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, 9 nov. 2001. Seção 1.

BRITO, A.M.R.; BRITO, M.J.M.; SILVA, P.A.B. Perfil sociodemográfico de discentes de enfermagem de instituições de ensino superior de Belo Horizonte. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v.3, n.2, p.328-333, 2009.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5.ed. São Paulo: Papirus, 1996.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, A.M.P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Y.M.; CECCIM, R.B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G.W.S. (Org.) **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006. p.149-82.

CATANI, D.B. et. al. **Docência, memória e gênero: estudo sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORRÊA, A.K.; BÓGUS, C.M.; ANASTASIOU, L. G. C. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, A.M. **Planejamento Familiar no Brasil. Bioética. Ministério da Saúde. Assistência integral à saúde da mulher: bases da ação programática**. Brasília, v.4, n.2, p.209-17, set. 2000.

COSTA, F.N.A. **Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor**. São Carlos: Ruma, 2003.

CUNHA, M.I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

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

_____. Ensino como mediação de formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2001

CUNHA, M.I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marinas; Brasília: CAPES: CNPQ, 2010.

FERNANDES, J.D. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos de cursos de graduação em enfermagem. In: TEIXEIRA E. et al. (Org.). **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil**: o ontem, o hoje e o amanhã. Brasília: INEP, 2006. p.41-54.

_____.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de diretrizes curriculares nacionais para a graduação em enfermagem: avanços e desafios. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.66, n. spe, p.95-101, sept. 2013.

FERRO, M. do A. B. Educação, trabalho e cidadania no Brasil: uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERMANO, RM. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Rev Bras Enferm.**, v.56, n.4, p.365-368, jul-ago. 2003.

GIL, AC. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRILLO, M.C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: MEC, 2000.

GUARNIERI, R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ISAIA, S.M.A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M.C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

ITO, E.E. et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v.40 n.4, p.570-575, dez. 2006.

KENSKI, V.M. As tecnologias virtuais e a prática docente na Universidade. In PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, C. **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis, 2010.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MASETTO, M.T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MINAYO, M.A.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Hucitec/Abrasco: São Paulo/Rio de Janeiro, 1996.

MINAYO, M.C. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MORETTO, V.P. **Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOROSINI, M.C. (Org.). **Professores do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOTTA, J.I.J.; BUSS, P.; NUNES, T.C.M. Novos desafios educacionais para a formação de recursos humanos em saúde. **Olho Mágico**, v.8, n.3, set.-dez. 2001.

NEVES, C.E.B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R.F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, v.9, n.17, p.124-157, 2007.

NIMTZ, M.A.; CIAMPONE, M.H.T. O significado da competência para o docente de administração em enfermagem. **Rev Esc Enfermagem USP**, v.40, n.3, p.336-342, 2006

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, J.F. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. O processo formativo do professor. In: _____. _____. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999. p.45-65.

PEREIRA, A.A.C.; BARREIRO, M.S. Saberes docentes e práticas educativas: perspectivas e desafios da docência universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais ...** Campinas: UNICAMP, 2012.

PÉREZ-GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.93-114.

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

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

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, V; MOTA, D. D. C. F; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a Docência na pós graduação em enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v.41, n.1, mar. 2007.

PLACCO, V.M.N.S; SOUZA, V.L.T. Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006.

POLIT, D.F.; HUNGLER, B.P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PORLAN ARIZA, R. et al. Conocimiento profesional Y epistemologia de los profesores I: teoria, métodos e instrumentos. **Ensenanza de las ciencias**, v. 5, n.2, 1997.

RIVAS, N.P. P. A formação pedagógica de professores universitários: tessituras e significados a partir do programa de aperfeiçoamento do ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCARE, 11., 2013, Curitiba. **Resumos ...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RODRIGUES, M.T.P.; SOBRINHO, J.A.C. M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.60, n.4, p.456-459, July-aug. 2007.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSEMBERG, D.S. **O processo de formação continuada de professores:** do instituído ao instituinte. Niterói: Walk, 2002.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENA, R.R.; EGRY, E.Y. **A enfermagem nos projetos UNI:** contribuição para um novo projeto político para a enfermagem brasileira. São Paulo: Hucitec, 1998.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and teaching:** foundations of new reform. Harward: Educathional, 1987.

SILVA, K.L. et al. Oferta dos cursos de graduação em enfermagem no Estado de Minas Gerais. **Rev. Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, n.20 (Esp), p.124-130, 2011.

_____ et al. Desafios da formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. **Rev. Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.16, n.2 apr.-june 2012.

_____; SENA, R.R. Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. **Rev Esc Enferm USP**, v.42, n.1, p.48-56, 2008.

SILVA, L. H. de A. **Modos de mediação de um formador de área científica específica na constituição docente de futuros professores de ciências/biologia.** 2004. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

SILVA, R.M.G. **Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de química.** 2003. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

STENHOUSE, L. **La investigación com base de la enseñanza.** Tradução Guillermo Solana. 2.ed. Madrid: Morata 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1991.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, p.209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA E. et al. (Org.) **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil**: o ontem, o hoje e o amanhã. Brasília: INEP, 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação concepção dialética, libertadora do processo de avaliação escolar**. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado Diretor (a), Coordenador (a), Docente do Curso de Graduação em Enfermagem:

Estudos sobre formação profissional envolvendo o projeto pedagógico, currículo, planos de ensino podem subsidiar análise e discussões que visem a implementar, bem como, criar novos interesses para o ensino, assistência e pesquisa.

“Desvendando a construção do conhecimento docente que forma o enfermeiro generalista em enfermagem obstétrica”, apresenta-se como temática a ser discutida no contexto educacional e em particular, no ensino de graduação. Objetivamos com esta pesquisa conhecer como se dá a construção da docência para formar o enfermeiro generalista em enfermagem obstétrica dos cursos de graduação da Macro Região Sul do Estado de Minas Gerais.

Solicitamos sua contribuição nesta pesquisa para responder sobre a temática ensino da enfermagem obstétrica nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino (docente). E ainda autorizar consulta ao projeto político pedagógico, planos de ensino e estrutura curricular para identificar a inserção do temas no cursos de graduação em enfermagem (coordenador do curso).

Gostaríamos de destacar a importância de sua colaboração nesta pesquisa e deixar claro que esta não lhe trará riscos ou prejuízos pessoais ou institucionais e que será garantido sigilo das informações obtidas.

Se estiver de acordo em participar da pesquisa, leia e preencha os dados que seguem.

Agradecemos a atenção, respeitosamente,

Prof^a. Dr^a. Maria José Clapis
EERP/USP – Orientadora

Christianne Alves Pereira Calheiros
Pesquisadora

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Senhor (a) Professor (a),

Sou Christianne Alves Pereira Calheiros, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), área de concentração Enfermagem em Saúde Pública e desenvolvo a pesquisa intitulada ***Desvendando a construção da docência de professores enfermeiros na área de enfermagem obstétrica***, orientada pela Prof^a. Dra. Maria José Clapis.

A pesquisa tem como objetivo geral conhecer como se dá a construção da docência de professores enfermeiros na área de enfermagem obstétrica dos cursos de graduação da Macro Região Sul do Estado de Minas Gerais.

Prevê-se realizar a coleta de dados com docentes de diferentes contextos institucionais, dentre esses a (NOME DA IES). A técnica de utilizada para coleta de dados neste grupo será a entrevista semi-estruturada individual, previamente agendada de acordo com a disponibilidade dos interessados em participar da pesquisa.

Assim gostaria de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa. Sua participação será muito importante para o aprofundamento da compreensão sobre o tema para realização da pesquisa, deverá ser voluntária e você terá a liberdade de desistir de participar da mesma à qualquer momento, caso deseje, sem qualquer tipo de prejuízo ou sanção e ainda informo que não haverá gastos para nenhuma das partes envolvidas. Por ocasião da divulgação dos resultados será garantido seu anonimato, bem como da instituição que trabalha e sigilo de seus dados confidenciais. Após a finalização da investigação, você terá livre acesso ao conteúdo da pesquisa, podendo a qualquer momento pedir esclarecimentos e discuti-la com a pesquisadora.

Informo que se ocorrer o mínimo risco de desconforto durante a entrevista, você poderá ou não continuá-la e que estarei ao seu lado para confortá-lo e fazer os devidos encaminhamentos.

A pesquisa, bem como a coleta de dados na instituição foram aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP, tendo recebido como autorização o número CAAE 04336712.5.00005393da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo em 22/01/2013. Informo também que este termo foi elaborado e assinado em duas vias, ficando uma com você e outra anexada aos documentos referentes à pesquisa.

Caso sinta necessidade de qualquer esclarecimento durante ou após a coleta de dados, segue o telefone e endereço eletrônico para contato com a pesquisadora.

Telefone: (35) 99728328,

Endereço Eletrônico:christianne.calheiros@hotmail.com.

Após ter lido e compreendido as informações acima, concordo em participar desta pesquisa de forma voluntária e autorizo a utilização dos dados para o presente estudo, que poderá ser publicado e utilizado em eventos científicos. Declaro ainda ter recebido uma cópia deste documento.

_____, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da Pesquisadora

Christianne Alves Pereira Calheiros

APÊNDICE C**Instrumento de Coleta de Dados para Entrevista Semi-Estruturada**

- **Caracterização dos professores dos cursos de enfermagem que atuam na área de enfermagem obstétrica.**

Entrevista nº: _____

- Universidade nº:
- Idade:
- Sexo:
- Estado Civil:
- Há quanto tempo atua na universidade?
- Há quanto tempo atua na área de Enfermagem obstétrica?
- Regime de trabalho?
- Titulação?
- Ano de Conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem:
- Coursou ou está cursando outro curso de graduação ou pós-graduação?

Curso	Área	Ano de Conclusão
Graduação		
Especialização (360 horas)		
Mestrado:		
Doutorado		
Outro (Especifique)		

- Quantos vínculos empregatícios você possui?
- Qual a forma de contrato vigente nas instituições de ensino?
- Em que tipo(s) de instituição(ões) você trabalha?

() Pública () Privada com fins lucrativo, () Filantrópica, () Fundação,
() Outras. Especifique _____

Em média, quantas horas de trabalho você dedica às suas atividades profissionais Docente?

- **QUESTÕES NORTEADORAS**

01 - Como foi sua trajetória profissional até tornar-se professor? (Saberes profissionais, abrange todos os saberes)

02- Na sua trajetória profissional você participou de alguma atividade de formação na área da enfermagem obstétrica e pedagógica para atuação docente? (Saberes disciplinares)

03- A Instituição em que você atua oferece subsídios (oficinas, grupo de apoio pedagógico, etc.) para os professores na compreensão do PPP e construção dos planos de ensino? (Saberes curriculares)? O que? Como?

04- Sua experiência profissional contribui para o exercício da docência na área da enfermagem obstétrica? Como? (Saberes experienciais)

05 - Você acha que os conhecimentos adquiridos durante o seu processo de formação docente subsidiam a formação de enfermeiros para atuar na área de enfermagem obstétrica? Por quê?

ANEXO

Centro Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Av. dos Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP: 13061-900
Fone: (13) 815-22.9312 - Fax: (13) 8602-3904 - E-mail: eerp@usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of. CEP-EERP/USP – 017/2013

Ribeirão Preto, 22 de janeiro de 2013

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 22 de janeiro de 2013.

Protocolo CAAE: 04336712.5.0000.5393

Projeto: Desvendando a construção do conhecimento docente que forma o enfermeiro generalista em enfermagem obstétrica.

Pesquisadoras: Maria José Clapis
Christianne Alves Pereira Calheiros

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 comunicado qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

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

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Maria José Clapis
Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP