UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Curso de Enfermagem

ANA PAULA DIAS FRANÇA GUARESCHI

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
DOCENTE DE ENFERMAGEM**

São Paulo
2015

Ana Paula Dias França Guareschi

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DO DOCENTE DE ENFERMAGEM**

Versão corrigida da tese apresentada ao Programa de Doutorado de Gerenciamento em Enfermagem, da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Ciências da Saúde.

Área de concentração: Fundamentos e Práticas de Gerenciamento de Enfermagem em Saúde

Orientadora: Profa. Dra. Paulina Kurcgant

VERSÃO CORRIGIDA

A versão original encontra-se disponível na Biblioteca da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.

São Paulo
2015

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

ASSINATURA: _____

DATA: ____/____/____

Catálogo na Publicação (CPI)
Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”
Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

Guareschi, Ana Paula Dias França

Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem / Ana Paula Dias França Guareschi. São Paulo, 2015. 155 p.

Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paulina Kurcgant

Área de concentração: Fundamentos e Práticas de Gerenciamento de Enfermagem em Saúde

1. Ensino superior – enfermagem. 2. Professores de ensino superior - enfermagem. 3. Enfermagem. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Ana Paula Dias França Guareschi

Título: Avaliação da Formação e das Práticas Pedagógicas do Docente de Enfermagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento de Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Ciências da Saúde.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho.

Ao meu Deus, por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida e ser a minha fonte de luz, alegria e perseverança.

Aos meus pais, por me ensinarem que a educação é o maior bem, pois engrandece e transforma o ser humano, são meus exemplos de mestres e aprendizes.

Ao meu marido, colega de profissão, por apoiar e auxiliar para que este sonho fosse concretizado.

Aos meus filhos, que me fazem acreditar que posso ir além, pela certeza do amor mútuo e compreensão dos momentos de ausência durante a elaboração deste trabalho.

Aos meus alunos e colegas, por me inspirarem a buscar compreensão sobre a formação e práticas pedagógicas do docente de Enfermagem.

AGRADECIMENTOS

A Profa Dra Paulina Kurcgant, pelo exemplo de enfermeira, gestora, pesquisadora, orientadora e principalmente, de ser humano. Mestres como a profa. Paulina nos inspiram a ser melhores e a acreditar na Enfermagem e nas pessoas. Agradeço o carinho, respeito e acolhimento durante a construção deste trabalho, além dos ensinamentos para uma vida.

A Profa. Dra. Vera Lúcia Barbosa, que me instigou durante a especialização em Enfermagem Pediátrica a seguir a área acadêmica, por ter acreditado no meu potencial e ter me acompanhado durante o mestrado.

A Profa. Dra Maria Madalena Januário e Profa. Dra Heloísa C. Peres pelo incentivo durante o processo de inserção ao programa de doutorado.

A gestão da coordenação de Enfermagem pelo apoio na realização do trabalho na IES.

As docentes de Enfermagem pela torcida, amizade e contribuições.

As professoras Elisabete Chapina Ohara e Sheila BentoTosta, pela amizade e discussões sobre gestão educacional.

As professoras Raquel C.Y. Vasquez, Monica Bimbatti Cesar, Angelita Henrique, por dividirem comigo tanto a alegria da docência como por estarem vivenciando o mesmo momento acadêmico.

Aos familiares e amigos que caminharam junto comigo, com palavras de motivação e orações.

Muito obrigada!

GUARESCHI, APDF. Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de Enfermagem. [tese] São Paulo, SP Brasil: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2015.

RESUMO

Introdução: Os profissionais que atuam na educação no ensino superior de enfermagem necessitam se conscientizar de que a docência exige capacitação específica na área pedagógica. **Objetivos:** Avaliar a formação de docentes enfermeiros atuantes em um Curso de Graduação em Enfermagem. **Método:** Adotado o Estudo de Caso, na vertente qualitativa, pautado na fenomenologia social de Alfred Schütz, como referencial de análise. Os dados foram coletados mediante a adoção das técnicas de Entrevista e de Grupo Focal. Foram entrevistadas, em 2014, 12 docentes enfermeiras, das quais 6 participaram do Grupo Focal, de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da cidade de São Paulo, que atuam há mais de um ano na instituição ministrando aulas teóricas e acompanhando estágios. **Resultados e Discussão:** A análise das entrevistas permitiu a elaboração das Categorias: Influência familiar e acadêmica, Experiências profissionais e pessoais e Inserção na docência, emergentes do concreto vivido e que trouxeram os elementos que contribuíram para a formação docente das entrevistadas. As Categorias Empíricas dos “motivos para”: Ser docente de enfermagem no ensino superior, Exercer a docência neste contexto e Refletir sobre a essência e ação docente foram construídas a partir das Unidades de Significado extraídas dos discursos dos sujeitos da pesquisa e embasadas no movimento dialético da ação-reflexão-ação descrito por Schön. O Relatório Síntese resultante desta análise foi o elemento disparador do Grupo Focal que permitiu a elaboração das categorias Formação Docente; Práticas didático-pedagógicas e Proposta Institucional. **Considerações Finais:** Os “motivos porque” das enfermeiras docentes desvelados no estudo retratam as experiências, por elas vivenciadas, antes da inserção no ensino superior de Enfermagem. Os “motivos para” resgatados nesta pesquisa, explicitaram as vivências das docentes no exercício do ensino superior de Enfermagem. A contribuição de impacto, desta pesquisa, emergiu do Grupo Focal com a Categoria Proposta Institucional, que integra as US: Uniformidade do ensino na IES; Socialização do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ensino; Avaliação de desempenho docente-discente; Planejamento de capacitação docente; Integração entre docentes; Saúde do trabalhador docente e Monitoramento do discente, que serão os alicerces fundamentais das futuras transformações na IES. Esta pesquisa contribui para a reflexão dos docentes e dos gestores educacionais sobre a importância do investimento na formação pedagógica dos docentes de enfermagem tendo, como meta, a qualidade do processo ensino aprendido.

Descritores: Docente de Enfermagem; Educação em Enfermagem; Ensino Superior.

GUARESCHI, APDF. Research on the professional training and pedagogical practices of the nursing professoriate. [thesis] São Paulo, SP Brazil: Nursing School, University of São Paulo, 2015.

ABSTRACT

Introduction: Professionals working in education in higher education nursing need to be aware that teaching requires specific training in the pedagogical area. **Objectives:** Evaluate the training of the nursing professoriate in High Education Nursing Degree Courses. **Method:** The Case Study was based on the qualitative methodology, specifically the social phenomenological approach from Alfred Schutz which was used as referential for the analysis. Data has been collected using the Interview and Focal Group methods. In 2014, a group of 12 nursing teaching staff employed at an Institute of Higher Education in São Paulo City were interviewed. Six of these were part of a Focal Group and they all had been working as professors and were supervising apprenticeships for over a year at that particular Institution. **Results and Discussion:** The analysis of interviews unveiled the interviewees' lived concrete which were then split into the following Categories, that brought the elements that contributed to the teacher education of the respondents, such as family and academic influence, professional and personal experiences and the inclusion in teaching. The Empirical categories of " reasons " were constructed from the Meaning of units drawn from the speeches of the research subjects , with the foundation of the dialectical movement of action -reflection-action described by Schön , who led the analysis of being a nursing teacher in higher education, the exercise teaching in this context and reflection on the essence and teaching activities. The report resulting from this analysis Synthesis was the trigger element of the Focus Group that enabled the development of the categories Teacher Training; Didactic and pedagogical practices and Institutional Proposal. **Final Considerations:** The Nursing Professors' "reasons why" found in the study portray their personal experiences prior to entering Nursing Higher Education Teaching. The "reasons to" uncovered in this research highlighted their professional experiences as Nursing Professors in Higher Education. The most significant contribution to this research came from the Focal Group with the Institutional Proposal, which integrates the Understanding Units: Standardisation of Teaching; Making the Political/Pedagogical Project and the Teaching Plan widely available; Evaluation of how efficient is the relationship between teacher/learner; The Teacher Training Planning; Integration of Teachers; Workers' Health; Learners' Monitoring, who will be the cornerstones of future changes in the IES. This research aims to contribute to the reflection of the teaching staff and education managers on the importance of investing in pedagogical training of nursing faculty having the goal, the quality of teaching learning process.

Descriptors: Faculty, Nursing; Education, Nursing; Education, Higher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Titulação docente/ano, 2014.	45
Quadro 2 -	Número de docentes e carga horária, 2014.....	45
Quadro 3 -	Etapas do processo de análise descritas por Jesus et al. (2013).	59
Quadro 4 -	Categorias concretas do vivido. São Paulo, 2014.....	64
Quadro 5 -	Categorias Empíricas e Unidades de Significado das entrevistas das docentes enfermeiras. São Paulo, 2014.	76
Quadro 6 -	Categorias Empíricas e Unidades de Significado do Grupo Focal. São Paulo, 2014.....	99

LISTA DE SIGLAS

CES	–	Câmara de Educação Superior
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
EAD	–	Educação à Distância
IES	–	Instituição de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDCA	–	Planejar, Desempenhar, Conferir, Ajustar
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
RPG	–	Reabilitação Postural Global
SENADen	–	Seminário Nacional de Educação em Enfermagem

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PERCURSO PESSOAL - PROFISSIONAL	14
1.2	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO E DIDÁTICA	19
2.2	ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE	26
3	OBJETIVO.....	32
3.1	OBJETIVO GERAL.....	32
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	34
4.1	O ESTUDO DE CASO	36
4.2	CENÁRIO DO ESTUDO.....	38
4.2.1	Breve histórico da Instituição de Ensino Superior.....	38
4.2.2	Missão da IES.....	40
4.2.3	Missão do Curso.....	40
4.2.4	Concepção do curso de Enfermagem	41
4.2.5	Objetivo geral do curso de Enfermagem	41
4.2.6	Breve histórico dos currículos	41
4.2.7	Perfil profissional do egresso	42
4.2.8	Metodologia de ensino	43
4.2.9	Metodologia de avaliação do processo ensino aprendizagem	43
4.2.10	Atividades de ensino prático e estágio curricular	44
4.2.11	Organização formal e recursos humanos do curso de Enfermagem.....	44
4.3	POPULAÇÃO DA PESQUISA.....	45
4.4	COLETA DE DADOS	46
4.4.1	Técnicas adotadas	46
4.4.2	Procedimentos da pesquisa	49
4.4.3	Relatório Síntese das entrevistas individuais que foi adotado, como elemento disparador e catalizador das discussões do Grupo Focal.	51
4.4.4	Aspectos éticos	53
4.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	53
4.5.1	Análise dos dados segundo pressupostos de Alfred Schütz	53
4.5.2	Operacionalização da análise dos discursos	58

5	RESULTADOS e DISCUSSÃO	61
5.1	SITUAÇÃO BIOGRÁFICA DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO:	61
5.2	AS CATEGORIAS CONCRETAS DO VIVIDO	63
5.2.1	Categoria: Influência Familiar no “Ser Docente”	64
5.2.2	Categoria: Influência Acadêmica no “Ser Docente”	66
5.2.3	Categoria: Experiências profissionais e pessoais	69
5.2.4	Categoria: Inserção na Docência na Graduação em Enfermagem	73
5.3	AS CATEGORIAS EMPÍRICAS DAS ENTREVISTAS	76
5.3.1	Categoria: Ser Docente de Enfermagem no Ensino Superior	76
5.3.2	Categoria: Exercer a Docência no Ensino Superior	81
5.3.3	Categoria: Refletir sobre o ser docente no ensino superior	94
5.4	CATEGORIAS EMPÍRICAS DO GRUPO FOCAL	98
5.4.1	Categoria: Formação Docente	99
5.4.2	Categoria: Práticas Didático-Pedagógicas	102
5.4.3	Categoria: Proposta Institucional	107
6	VISLUMBRANDO CAMINHOS	118
7	REFERÊNCIAS	123
8	APÊNDICES	134
	Apêndice I - Termo de Responsabilidade do Pesquisador	135
	Apêndice II - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	136
	Apêndice III - Ficha de caracterização do sujeito da pesquisa qualitativa	137
9	ANEXOS	138
	Anexo I - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa	139
	Anexo II - Aprovação pela unidade coparticipante	140

Introdução

“Porque Deus amou o mundo de tal maneira, que deu seu Filho unigênito, para que todo que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna” (João 3:16).

1 INTRODUÇÃO

1.1 PERCURSO PESSOAL - PROFISSIONAL

“Todo momento da vida de um homem é a situação biográfica determinada em que ele se encontra, isto é, o ambiente físico e sócio-cultural conforme definido por ele, dentro do qual ele tem a sua posição, não apenas posição em termos de espaço físico e tempo exterior, ou de seu status e papel dentro do sistema social, mas também a sua posição moral e ideológica” (Schütz, 1979, p.73).

A partir do embasamento teórico descrito por Schütz apresento minha situação biográfica, no momento em que me envolvo e desenvolvo este estudo.

A meta que almejo como educadora é a de abarcar as competências técnicas, humanas, políticas e éticas necessárias para realização de um trabalho de qualidade no ensino superior de Enfermagem. A busca, pela aquisição e aprimoramento destas competências está atrelada ao meu caminho profissional.

Com relação à competência humana e ética, acredito que estão vinculadas aos ensinamentos adquiridos desde a infância, com forte influência familiar de preceitos como respeito, amor e dignidade humana.

Estes princípios mantiveram-se presentes durante os meus sete anos de experiência como enfermeira, em Unidade de Terapia Intensiva Adulto, Pediátrica e Neonatal. Tenho a convicção que realizei uma enfermagem humana e ética buscando uma comunicação terapêutica com os pacientes e familiares, realizando reflexões sobre cuidado humano e o mundo do trabalho.

O que me inquietava, neste período da assistência, era o relacionamento interpessoal entre a enfermeira, o paciente e a família, principalmente, no contexto pediátrico. Para maior compreensão dos sujeitos do meu cuidado, realizei a especialização, *lato sensu*, em Enfermagem Pediátrica que, além dos conteúdos técnicos, abordava as relações humanas e éticas.

O contato próximo com as professoras desta pós-graduação, me estimulou a atuar na área da docência. O que me encantava era a capacidade, destas, em compartilhar o conhecimento e ao mesmo tempo manter o respeito com os alunos. Uma das docentes, em especial, que me acolheu, demonstrou interesse em me orientar, na elaboração do projeto para o processo seletivo no programa do mestrado pois, segundo ela, eu tinha perfil para atuar na academia.

Assim, na dissertação do Mestrado em Enfermagem Pediátrica, o referencial teórico adotado foi a Comunicação Verbal e Não Verbal, o que possibilitou maior domínio sobre este tema e de outros correlacionados, como vínculo e relacionamento interpessoal. Estes conhecimentos colaboraram para a melhoria do cuidado por mim prestado e, as novas experiências pessoais e profissionais, contribuíram para a visão do cuidado humano e ético, que tenho até os dias de hoje.

Por outro lado, os motivos que justificam a busca da competência técnica, na área da docência, estão relacionados ao legado familiar, à persistência e ao comprometimento de avançar, além da prática assistencial.

Ainda, no resgate das influências familiares, há a lembrança da minha mãe pedagoga que, com entusiasmo, preparava e corrigia as atividades dos seus alunos, bem como a do meu pai, envolto em livros de direito, como indícios de que o meu hábito de leitura e estudo foram adquiridos pela observação e estímulo.

A participação em peças teatrais e grupos musicais, além do conhecimento, posterior, em comunicação, colaborou com a minha capacitação para falar em público. Esta aptidão me auxiliou nas apresentações de seminários e aulas, além de facilitar a expressão das minhas ideias durante os cursos realizados.

Durante o Mestrado de Enfermagem Pediátrica, cursei a disciplina, Metodologia do Ensino, que buscava preparar os pós-graduandos para a área educacional, porém ainda apresentava lacunas no referente à formação do docente, para esta área de atuação. Procurei uma disciplina optativa no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, pois já possuía o interesse na área da docência e sentia a necessidade de maior capacitação. O conteúdo ministrado e a didática aplicada contribuíram para a minha formação no ensino superior.

Nesta ocasião, iniciei a minha carreira como professora universitária sem uma capacitação pedagógica específica, acompanhando estágios. Lembro-me da alegria e ao

mesmo tempo preocupação, em conduzir um grupo de 10 alunos na tarefa de cuidar da criança e sua família.

Após a conclusão do mestrado e desta experiência prática iniciei, como professora da parte teórica de duas turmas com 100 alunos, situação bem diferente do que eu estava acostumada no ensino prático, pois acompanhava grupos de dez alunos.

Novo desafio... lidar com a ansiedade de compartilhar o conhecimento na área da Enfermagem Pediátrica, com entusiasmo e profundidade e, ao mesmo tempo, trabalhar o relacionamento interpessoal, ou seja, a relação professor-aluno.

Recordo que busquei o conhecimento específico para ter o domínio do conteúdo, porém pela inexperiência, acreditava que com a transmissão do conhecimento estaria contemplando as necessidades dos alunos. Entretanto, desde aquela época, tinha a preocupação de refletir sobre a aula ministrada, sobre as minhas atitudes como professora e como poderia melhorá-las.

Foi durante um workshop de integração, na instituição de ensino superior na qual trabalho, participando do tema “Avaliação Institucional”, é que percebi a necessidade de um aprofundamento na área pedagógica pois, nas discussões em grupos e na plenária, os docentes, da área pedagógica, conseguiam argumentar com embasamento teórico, aspectos que eram por mim desconhecidos.

Nestas discussões, ficou notório que o fato do professor ser um excelente profissional, na sua área específica, não significava ser capaz de compartilhar este saber com os alunos pois, para que isso ocorresse, este professor precisava de conhecimentos sobre teorias, práticas e estratégias pedagógicas e assim avançar para a excelência do processo ensino aprendizagem.

Busquei leituras e discussões com meus pares para ampliar este saber e senti a necessidade de realizar uma pós-graduação que me instrumentalizasse na prática docente.

Iniciei um curso de pós-graduação, *lato sensu*, em Psicopedagogia, o que possibilitou aprofundar conhecimentos na área da educação com enfoque nos processos de aprendizagem. Na monografia deste curso debruicei-me, sobre o tema Formação e práticas pedagógicas do professor como referencial teórico e, o resultado desta pesquisa mostrou que existiam mais publicações sobre as práticas pedagógicas do que sobre a formação do docente de enfermagem. Outra contribuição, deste estudo, foi a confirmação do pressuposto de que o

docente, para atuar no ensino superior de Enfermagem, precisava de formação específica em educação.

A inquietação sobre a formação do docente, nas novas propostas pedagógicas que demandavam mudança do paradigma tradicional de ensino e, consequente acréscimo de práticas inovadoras, incentivou-me a buscar instrumentalização sobre tecnologia e educação.

Assim, iniciei o curso de pós-graduação, *lato sensu*, em Educação à Distância (EAD). O conteúdo do curso contemplava a discussão da EAD como uma nova modalidade de aprendizado, o papel do tutor em ambientes virtuais, a aprendizagem colaborativa e a gestão em educação. Na monografia elaborei um produto institucional de capacitação na área pediátrica, na plataforma *Moodle*.

Após esta pós-graduação tive certeza de que o próximo passo, para agregar maior competência na área educacional, seria a realização do doutorado.

Foi durante as disciplinas deste curso, voltadas para o gerenciamento em enfermagem é que pude perceber, o quanto estava alheia à importância do docente se apropriar de competências ético-políticas e de ensinar o futuro enfermeiro a estar atento a esta dimensão do cuidado.

Os motivos, apresentados neste meu caminhar, apontam para a necessidade constante de aprimoramento, na área educacional e de uma maior capacitação na competência política.

Diante deste cenário e trajetória profissional justifico o questionamento, discutido nesta pesquisa de doutorado.

1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O enfermeiro que trilha o caminho na área acadêmica no ensino superior de Enfermagem se depara, durante sua trajetória profissional, com lacunas referentes à capacitação pedagógica e, muitas vezes, inicia a docência de forma empírica comprometendo a qualidade do processo de ensino aprendido.

Refletir sobre a construção do ser docente de enfermagem e discutir os elementos que contribuem para sua formação possibilita, ao profissional e aos gestores educacionais, a compreensão da responsabilidade social diante da Educação Superior em Enfermagem.

Referencial Teórico

“Jesus disse: Não fiquem aflitos. Creiam em Deus e creiam em mim. Na casa do meu Pai há muitas moradas; se não fosse assim, eu vo-lo teria dito. Vou preparar-vos lugar” (João 14:1-2).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO E DIDÁTICA

Em estudo sobre o trabalho docente, Macedo (2007) destaca que os textos que direcionam a formação docente, como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade, contrapondo-se às políticas reformistas neoliberais, reivindicam uma formação que não seja apenas treinamento para o exercício das tarefas, entendidas como atividades práticas, mas uma formação que se volte, também para a pesquisa e reflexão sobre o próprio trabalho.

Lüdke e Boing (2004), descrevendo que a “missão” profissional dos professores vai além da cultura institucional, consideram que o professor tem um mandato específico na sociedade atual, tanto no ensino quanto em ambientes educativos reais ou virtuais.

Para Alves (2007), as atuais políticas educacionais de graduação e pós-graduação pretendem retirar, paulatinamente, a formação de professores da formação científica e acadêmica, própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: o da epistemologia da prática, no campo das práticas educativas e das práxis.

A epistemologia da prática é esclarecida por Pimenta (2005a) como sendo a valorização da prática profissional, explicitada como o momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização e pelo reconhecimento do saber tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Para melhor compreensão da prática pedagógica, é necessário elucidar o sentido dos termos “prática” e “práxis”. A prática tem o sentido de agir, realizar, fazer, tendo uma dimensão prático-utilitária, quando tenta resolver apenas as necessidades imediatas. A práxis tem um caráter consciente e intencional. Nela, o homem compreende a racionalidade da prática. É preciso ter uma consciência elevada da práxis para poder captar e exprimir, de modo adequado, o verdadeiro significado da práxis humana total e de suas manifestações particulares, concretas e específicas, como é o caso da prática pedagógica (Schmidt, Ribas, Carvalho, 2003).

Para estes autores, a prática pedagógica pode ser concebida como repetitiva ou reflexiva. Na primeira, a unidade teoria e prática é rompida, com dificuldade de introdução do novo, com caráter mecânico e burocratizado da prática. A segunda é caracterizada pela indissolubilidade entre teoria e prática, com estilo inquieto, criador e acentuado grau de consciência. A prática pedagógica tem, como preocupação, produzir mudanças qualitativas e, para isso, procura munir-se do conhecimento crítico e aprofundado da realidade.

Nesta prática, encontra-se a competência pedagógica na própria prática, no dia-a-dia da experiência vivida, na reflexão sobre ela, uma vez que esta reflexão se processa antes, durante e depois da ação, no movimento dialético da ação-reflexão-ação, traduzido no triplo movimento reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação sugerido por Schön (2000).

Pimenta (2000) aponta que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias de educação, pois estas são fundamentais na formação docente, capacitando os sujeitos, sobre diferentes pontos de vista, para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos histórico, social, cultural, organizacional e de si próprios como profissionais.

Na literatura, algumas considerações referentes ao paradigma “professor reflexivo”, são trabalhadas.

Para Libâneo (2005), embora o modelo proposto contribua com elementos teóricos importantes, pode incorrer em uma concepção individual de reflexão, com desconsideração do contexto social.

O autor descreve a “reflexividade” como sendo a capacidade racional dos seres humanos, que permite pensarem sobre si próprios. Esta característica do ser humano pode ser vista, sob a ótica da reflexividade de cunho neoliberal e de cunho crítico.

A primeira, filosoficamente sustentada no liberalismo e no pragmatismo, estabelece proposições de natureza racional-tecnológica e padece do praticismo, sendo seu objetivo a identificação das necessidades do atual modelo de regulação da produção. A segunda é antagônica a primeira e tem suas bases filosóficas no marxismo, no neomarxismo, no reconstrucionismo social, na fenomenologia e na teoria da ação comunicativa. A preocupação não é com a adaptação dos indivíduos à sociedade, mas com sua autonomia e emancipação.

A reflexão, tanto de cunho neoliberal quanto de cunho crítico, é pautada nas teorias da modernidade e do iluminismo e compartilham do mesmo contexto social, ou seja, o mundo

contemporâneo. Este é caracterizado pela integração da ciência, técnica e a intelectualização do processo de trabalho, na busca de profissionais mais reflexivos (Libâneo, 2005).

Pimenta (2005a) analisa o conceito, os fundamentos e a apropriação do termo professor reflexivo no Brasil. Avalia os limites e os avanços sob esta perspectiva no campo educacional e em particular na formação docente. A autora descreve a importância dos estudos de Schön para a reconfiguração dos pressupostos sustentadores e que ainda alicerçam a formação docente do modelo tradicional, destacando a discussão do currículo e das condições de trabalho do professor auxiliando, assim, a reflexão da prática docente.

Entretanto, segundo Pimenta (2005a), este paradigma apresenta algumas limitações como a de colocar, em destaque, o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, podendo gerar a supervalorização do professor como indivíduo; de englobar o risco do surgimento do “praticismo”, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de facilitar o possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio e de favorecer a hegemonia autoritária ao considerar que a perspectiva da reflexão, é suficiente para a resolução dos problemas da prática.

Para Alves (2007), os estudiosos sobre a temática “professor reflexivo”, possuem um dissenso que se manifesta em três dimensões: epistemológica, política e profissional e acredita serem estas dimensões relevantes para ampliação das discussões sobre a temática. Considera ainda que: as pesquisas sobre os saberes docente precisam ser apreciadas; os trabalhos que focam o professor, como único sujeito do processo ensino aprendizagem podem gerar a formação de um docente alienado; a formação profissional (inicial e contínua) e a participação nas decisões que afetam as escolas e as condições objetivas de trabalho, são enormes desafios para os professores brasileiros.

Nesta perspectiva, busca-se na Didática, a obtenção de respostas para tais indagações visto que é a área de estudo da Pedagogia, que tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens. A Pedagogia pode ser conceituada como a ciência e a arte da educação e a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino (Haydt, 2006).

Já a ressignificação da didática tem, como base, a modificação do triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar) para a transdisciplinaridade. Pimenta (2005a) cita três movimentos que indicam a ressignificação da didática: o primeiro ocorre pela realização de discussões sobre a epistemologia da didática, da pedagogia e das ciências da educação com base nas novas necessidades postas pelas inovações contemporâneas; o segundo se dá pelas inovações pedagógicas e de formação de professores, com o objetivo de melhorar os resultados do ensino e o terceiro movimento

acontece pelas investigações realizadas nas diferentes ciências da educação (metodologia, didática, fundamentos), em um contexto internacional sobre o ensino como prática social, segundo um balanço que articule os resultados das investigações sobre a prática docente reflexiva na formação inicial e na formação contínua, configurando novas teorias.

Com a ressignificação da didática, existe a mudança paradigmática do ensinar, cuja tarefa da escola e dos processos educativos é a de desenvolver, em quem está aprendendo, a capacidade de aprender. Isto ocorre em razão das exigências impostas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais; pela necessidade de lidar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude com valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas Castells (1999).

Moran (2000) propõe, enfaticamente, a exigência de se desenvolver uma inteligência geral que saiba discernir o contexto, o global, o multidimensional e a interação complexa dos elementos. Neste caso, a característica mais destacada, do trabalho do professor, é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.

Referendando esta ideia, para Pimenta (2005b), o docente necessita contextualizar todos os atos, os seus múltiplos determinantes e compreender que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, etc. Estas perspectivas que constituem o que se pode chamar de *cultura profissional da ação*, ou seja, aquilo que permite aclarar e dar sentido à ação.

Esta compreensão do geral para o singular vem ao encontro da definição da transdisciplinaridade, de Nicolescu (1999, p.53):

“A transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente”.

Nesta busca pela qualidade das aprendizagens há uma maior preocupação com o ensino do que com a educação de qualidade. O autor descreve que, no ensino, organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreenderem áreas específicas do conhecimento. Na educação, além de ensinar, o objetivo é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento de ética, reflexão e ação e a ter visão de totalidade (Moran, 2000).

Para Ribas (2000), ainda não existe clareza entre o ensinar e o educar. O fato de compreender os processos de aprendizagem, não significa que o docente seja capaz de

estabelecer um caminho para ensinar. Afinal, muitos professores reproduzem comportamentos pedagógicos enraizados nos modelos de sua formação.

A discussão sobre o conhecimento profissional, está atrelada ao fato que a função específica de ensinar não é reconhecida pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou opções pedagógicas, mas por razões sócio teóricas, visto que no contexto atual, a informação e a estruturação da sociedade estão pautadas no conhecimento enquanto capital global (Roldão, 2007).

Este autor afirma que a formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica em uma consideração sobre uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*). Contudo, estes elementos devem estar contidos em um único saber integrador, situado, contextual e considerado “prático”, ou seja, *como ensinar aqui e agora?*

Para Roldão (2005), o professor profissional é aquele que, ensina, não apenas *porque sabe*, mas *porque sabe ensinar*. Saber ensinar é ser especialista nesta complexa capacidade de mediar, e de transformar o saber conteudinal curricular, a partir da incorporação de processos de aquisição do conhecimento, com os ajustes necessários para adequação dos procedimentos de ensino em um determinado contexto, possibilitando que a alquimia da apropriação, ocorra no aluno.

Este processo, para o autor, deve ser mediado pelo saber científico em todos os campos envolvidos, com domínio técnico-didático rigoroso do professor informado por uma postura meta-analítica de questionamento intelectual da sua ação, e de uma interpretação permanente e realimentação contínua. Esta construção da prática é formal, pautada nos conhecimentos prévios e atuais e nas discussões entre os pares e supervisores.

Esta citação remete à discussão das variáveis que incidem sobre a qualidade do ensino, que para Moran (2000) são a existência de: uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente e participativo, com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas; uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; docentes bem remunerados, motivados e com boas condições para desempenho das atividades profissionais, e onde ocorra uma relação efetiva com os alunos, possibilitando conhecê-los, acompanhá-los e orientá-los. Considera, ainda, uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

O autor finaliza descrevendo que o maior desafio é caminhar para o ensino e educação de qualidade, que integre as dimensões do ser humano. Para tanto, o professor utiliza-se da didática que investiga como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar e resolver problemas diante de dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar de maneira ativa e crítica da vida social, política, profissional e cultural (Libâneo, 2004).

O educador, diante desta razão pedagógica, tem o grande desafio de ser um facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Para tanto, Candau (2001) considera três aspectos no processo de formação docente: o aspecto técnico, o humano e o político, identificando que, a cada momento histórico, um dos aspectos se sobrepõe aos demais. Segundo a autora, o grande desafio da Didática seria ultrapassar essa segregação, não simplesmente com uma justaposição dos diferentes aspectos, mas com a construção de um todo integrado, e articulado, contribuindo, assim, para uma formação multidimensional.

Um estudo de Pimenta (2005b), realizado com alunos de licenciatura, mostra que, quando indagados sobre o conceito de Didática reconheceram, que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas são necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Para a autora, os saberes pedagógicos são produzidos pela ação, ou seja, quando os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre educação e pedagogia, encontram instrumentos para questionar e alimentar suas práticas, confrontando-os.

Os resultados de uma pesquisa, realizada com docentes universitários, com enfoque nos saberes pedagógicos, mostram que para o sujeito ser professor é necessário aproveitar os saberes da prática docente e os construídos nos encontros pedagógicos para exercer a docência. Embora alguns tenham enfatizado muito mais a importância didático-pedagógica como lugar de avanço em sua ação docente, a questão epistemológica implícita, neste conceito, parece ser o que tem questionado e impulsionado as buscas destes docentes (Mallmann, 2005).

Para os docentes pesquisados da Universidade Federal do Piauí, no estudo de Gurgel e Leite (2006) sobre formação docente, houve o consenso da necessidade de uma capacitação pedagógica. Os sujeitos da pesquisa foram unânimes em confirmar a importância do Programa de Qualificação Docente e apontam, como avanço, a inclusão do “Estágio à Docência” na pós-graduação como alternativa eficaz para essa formação, considerando a

oportunidade de refletir sobre sua prática educativa, pois o docente, somente com a pós-graduação, “*stricto sensu*”, não tem a garantia de adquirir a competência para a docência superior.

Rego (2001), em pesquisa feita com estudantes, docentes e diplomados investiga os comportamentos do bom cidadão professor universitário e aponta que a excelência da docência no ensino superior, implica que o professor estimule a participação do aluno; confira as aulas com vertente na prática; seja consciencioso na preparação e organização das aulas e adote condutas cordiais e corteses. É necessário agrupar as quatro categorias de cidadania: comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade e cortesia.

Esta compreensão do contexto atual apresenta novas demandas para a formação do educador. A formação pretendida ultrapassa os limites da profissionalização para o atendimento das necessidades do mercado. Ocorrem constantes transformações na forma de compreender e atuar na realidade, cujo dinamismo e simultaneidade de acontecimentos, têm comprometido a construção de bases sólidas do conhecimento, por parte dos profissionais em formação.

São constantes as denúncias acerca do processo de desarticulação entre teoria e prática, parecendo faltar formas adequadas de se trabalhar a teoria em um contexto que favoreça a autonomia dos sujeitos em suas intervenções. É nesta perspectiva que se propõe a reflexão sobre a importância da Didática, no processo de articulação das diversas áreas do conhecimento, necessárias à formação docente. É ainda, nesta perspectiva, a construção de uma proposta que mobilize saberes em prol de uma aprendizagem integrada, contextualizada e significativa acerca dos fenômenos educativos.

O que está em questão, é como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas, mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais.

Em razão disto, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos, deverá evidenciar, em suas investigações, estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar e também, aspectos que constituam a capacidade do aluno em lidar com a realidade, através da resolução de problemas, enfrentamento de dilemas, tomada de decisões e formulação de estratégias de ação.

2.2 ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

A análise qualitativa dos dados de uma pesquisa, resultantes da Revisão Integrativa da literatura sobre o tema “Influência da formação docente no perfil do egresso de graduação em enfermagem” identificou, como categorias empíricas da realidade estudada, o “Ser educador na perspectiva humanística”; “Ser educador na construção da dimensão crítico/reflexiva” e “Ser educador como responsabilidade social”. Estas categorias discutem o papel do professor na concepção mais ampla da educação no ensino superior de enfermagem, avançando no que se espera do educador, para além da competência técnica (Guareschi, Kurcgant, 2014).

Os resultados deste estudo referendam a necessidade da mudança de paradigma na escolha de professores para atuarem no ensino superior uma vez que, na década de 70, essa seleção era pautada na competência técnica do docente, acreditando-se que quem sabia exercer determinada profissão, automaticamente, sabia ensinar (Masetto, 2012).

Ainda, como resultados, o estudo aponta para o papel centralizador do professor na “educação bancária”, definida por Freire (1996) como aquela que apenas deposita conhecimentos no aluno e pode conduzir à opressão dos estudantes, por se tornarem objetos e não sujeitos de aprendizagem, o que não contempla a proposta de educação e o perfil de educador na atualidade.

Freire (2013), como um dos educadores que buscou defender a educação como instrumento de superação da dominação e como mecanismo de transformação social, criticou a “educação bancária” e propôs a “educação libertadora”. Esta nova proposta, voltada para a transformação social, é centrada no sujeito histórico que produz, se apropria e vive a educação, em uma determinada situação no mundo. Freire foi um dos educadores que buscou defender a educação como instrumento de superação da dominação e como mecanismo de transformação social.

Na década de 90, além das contribuições de Freire para a educação brasileira, surgiram as teorias da formação docente descritas por Tardif e Nóvoa, que forneceram elementos teórico-conceituais e metodológicos de investigação procurando captar o que os professores faziam, como pensavam, no que acreditavam, como se relacionavam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuíam para sua constituição profissional (Alves, 2007).

No final do século XX, com o avanço nas áreas da Psicologia e da Educação e ampliação do conhecimento sobre a formação docente, houve abandono do modelo de educador centralizador surgindo um novo perfil de educador, responsável pela formação de novos profissionais, participantes ativos de uma sociedade democrática, na busca constante de desenvolvimento pessoal (Palitot, Brito, 2005).

Com este novo paradigma de educador e de egressos do ensino superior teve início, na década de 90, um conjunto de reformas nas políticas educacionais brasileiras que trouxeram, à discussão, novas propostas curriculares.

Atualmente, os debates e as ações sobre este tema modificaram-se ao instituírem o currículo nacional, segundo parâmetros e diretrizes curriculares e processos de avaliação centralizados em resultados (Dias, Lopes, 2003).

Estes autores afirmam, que as recentes reformas defendem a vinculação da educação aos interesses do mercado, cabendo à educação de qualidade, a formação de capital humano eficiente para o mercado.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 43 respalda esta nova perspectiva da educação superior na sua finalidade descrita nos incisos I, II, III, V e VI. Esta finalidade determina o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; à formação de diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando com sua formação contínua, estimulando o conhecimento dos problemas do mundo presente para a prestação de serviços especializados à comunidade e, estabelecendo com esta, uma relação de reciprocidade (Brasil, 1996).

No conjunto destas reformas na educação e, a partir da regulamentação da LDB, que vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação às alterações na formação docente, encontra-se o currículo para formação de professores, que foi discutido, mais intensamente, no período de 1999 a 2001 (Dias, Lopes, 2003).

Para Morosini (2001), a legislação da educação superior apresenta limites, quanto à formação didática do professor, pois explicita apenas que o docente deve ter competência técnica, mas não há definição da compreensão do termo.

Pelo senso comum, a noção ou o entendimento de competência é atrelada ao sucesso, à autoridade de um indivíduo sobre determinado assunto e ainda ao seu *status quo* pessoal ou na sociedade onde está inserido. Recentemente, houve o avanço de pesquisas sobre

competência, que permeia o processo educacional como um todo e tem grande influência sobre o papel profissional docente (Pinhel, 2006).

A competência técnica aparece na LDB no artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, onde determina que as universidades são instituições que se caracterizam por ter um terço do corpo docente com, no mínimo, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (II) e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (III) (Brasil, 1996a).

Os dados sobre a titulação docente também são avaliados pelo sistema educacional brasileiro e foi definido pelo Decreto nº 2.026, de 20 de outubro de 1996 tendo, entre outros itens de avaliação: a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação superior, que analisa as áreas de conhecimento e o tipo e a natureza das Instituições de Ensino Superior (IES); b) avaliação do desempenho individual das IES, que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação e d) avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2010).

Com a implantação do sistema nacional de avaliação do ensino superior, o docente passou a ser avaliado, também, no desempenho didático. Um exemplo citado, foi avaliação nomeada de Provão, que avaliava a instituição, o aluno e o docente, pois além de saber o que o aluno aprendeu, é importante averiguar as condições em que o aprendizado ocorreu (Morosini, 2001).

Ainda para Morosini (2001), na atualidade, o professor universitário sofre marcante pressão advinda da legislação, que tem como finalidade avaliar a qualidade do ensino superior; da imposição feita, pela instituição, que objetiva obter o seu credenciamento junto ao MEC e da busca de qualificação docente para manutenção do emprego e aumento de remuneração.

O grande desafio a ser enfrentado é “a síndrome de um ensino para uma sociedade de massa em um mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque” (Morosini, 2001, p.12).

Diante deste cenário, a universidade deveria ter como papel, viabilizar a formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior, “estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério” (Veiga, 2000, p.190-191).

Com relação à formação e preparação do professor universitário para o exercício do ensino, estudos sustentam a escassa atenção dada a este segmento (Balzan, 2000; Morosini,

2001; Anastasiou, 2002; André et al., 2002; Pimenta, Anastasiou, 2002; Cunha, 2002; Garcia, 2013; Masetto, 2014).

Esta preocupação, embora presente nos cursos de Enfermagem e nas pesquisas sobre esta temática, são em menor número, se comparadas às relacionadas à prática do cuidado, na Biblioteca Virtual da Saúde. Estudo de Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) discute a formação do docente de enfermagem destacando a importância da sua capacitação teórica, pedagógica e prática no contexto sócio econômico político e cultural.

Além de algumas publicações, com enfoque na área da Educação em Enfermagem, os eventos científicos propiciam discussão e atualização dos enfermeiros docentes sobre o significado do ensino superior, sobre os projetos político-pedagógicos e características do corpo docente.

Um dos eventos de destaque é o Seminário Nacional de Diretrizes Educacionais em Enfermagem (SENADEn) organizado pela Associação Brasileira de Enfermagem, considerado como espaço para reflexão, discussão e proposições para o ensino de Enfermagem no Brasil tendo como premissa, que somente através da educação é que ocorrerão as transformações necessárias à profissão, estendidas aos usuários do sistema de saúde (Cunha, 2006). Agrega enfermeiros docentes, assistenciais, gestores, gerentes e estudantes de enfermagem promovendo, assim, amplo debate e favorecendo a análise, a avaliação e a troca de experiências sobre a formação e a prática do profissional enfermeiro.

Os resultados advindos do SENADEn vêm implementando importantes estratégias e encaminhamentos para a condução da política de educação em enfermagem nos níveis de formação técnica, graduação e pós-graduação no Brasil. Este evento ocorre, bianualmente, com diferentes ênfases na Educação em Enfermagem (ABEn, 2000).

Em 2014, no 14º SENADEn, novas propostas de atividades para os fóruns de educação visaram a melhoria do processo de formação, a partir da Carta de Maceió, com agenda de trabalho que versou sobre: avaliação e revisão do Instrumento de Avaliação do Curso do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) e discussão sobre a Educação à Distância e atuação dos diretores das ABEns-seções para o fortalecimento dos Conselhos Consultivos Permanentes (ABEn, 2014).

Procedente da LDB, surgiram as diretrizes curriculares que fornecem a cada área de formação profissional, as bases para o exercício da profissão, determinando o perfil e as competências a serem alcançadas, destacando a necessidade de flexibilização dos currículos de graduação de forma a consentir projetos pedagógicos inovadores, formando indivíduos

mais críticos, reflexivos, ativos, dinâmicos e adaptáveis às demandas do mundo do trabalho (Faria, Casagrande, 2004).

Com relação às propostas de alterações nas estratégias pedagógicas, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 3, de 7 de novembro de 2001, no artigo 14, dispõe que a estrutura dos cursos de Enfermagem deve garantir a implementação de uma metodologia pautada no processo ensino aprendizagem, que instigue o aluno a refletir sobre a realidade social, com uma postura proativa da sua aprendizagem (Brasil, 2001).

Para que ocorram as modificações no ensino de Enfermagem, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) afirmam que será necessário, mais que o respaldo legal citado, a participação ativa do docente enfermeiro.

Outro ponto importante a ser considerado na docência universitária é que, nos últimos anos, os professores estão se deparando com um novo perfil de alunos. Para melhor adequação do processo ensino aprendizagem em Enfermagem, torna-se necessário compreender as mudanças ocorridas no panorama educacional, na busca de qualidade na formação dos futuros enfermeiros.

Considerando a relevância desta temática, este estudo tem como objetivo:

Objetivo

“Ora, a fé é a certeza de coisas que se esperam, a convicção de fatos que se não veem” (Hebreus 11:1).

3 OBJETIVO

3.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar a formação de docentes enfermeiros atuantes em um Curso de Graduação em Enfermagem.

Trajetória Metodológica

“Eu sou o caminho, e a verdade e a vida: ninguém vem ao Pai, senão por mim” (João 14:6).

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Na busca da compreensão da vivência dos docentes enfermeiros foi adotada, neste estudo, metodologia na vertente qualitativa pelo fato do objeto investigado estar inserido na realidade concreta, fundamentado no mundo dos significados e das crenças pessoais e, portanto, no campo da subjetividade.

Como a proposta do estudo é ir além da subjetividade, buscando a compreensão da intersubjetividade do fenômeno, foram adotados conceitos da pesquisa social.

A Pesquisa Social é definida por Minayo (2010), como sendo um tipo de investigação que trata do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica. As investigações sociais, como quaisquer fenômenos humanos, estão relacionadas a interesses e circunstâncias sociais ajustadas.

Na classificação de Bulmer, citado por Minayo (2010), este estudo enquadra-se como pesquisa orientada para problemas específicos, por ser uma modalidade operacional, geralmente, realizada em instituições que são ou não, governamentais, com vistas ao conhecimento imediato. Os resultados, deste tipo de pesquisa, objetiva subsidiar respostas a questões práticas e operacionais.

No âmbito da Pesquisa Social foram difundidas investigações com metodologias qualitativas, que se encontram em expansão nas ciências da saúde e, em especial, na Enfermagem (Praça, Merighi, 2003).

A pesquisa qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX na Europa, com os questionamentos do modelo de ciência vigente e com o propósito de estudar o ser humano, a cultura e a vida social. No âmbito destas, e de outras questões, a vertente qualitativa distancia-se do positivismo e aparece como possibilidade de analisar o mundo, compreender o comportamento humano ou a realidade humana vivida socialmente, a partir de como as pessoas pensam a realidade (Bogdan, Taylor, 2000).

Segundo Minayo (2010), abordagem qualitativa é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Esta abordagem é indicada para investigações de grupos, de histórias sociais com a perspectiva do sujeito e para análise de discursos e de documentos.

Para Praça e Merighi (2003), a pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador conhecer a dinâmica e a estrutura da situação em estudo, sob o ponto de vista de quem a vivencia, possibilitando a compreensão de fenômenos complexos e únicos e também, contribuindo para melhor compreensão da distância entre o conhecimento e a prática.

Assim, pesquisa qualitativa busca a compreensão aprofundada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos e, as convicções subjetivas das pessoas passam a ter hegemonia explicativa, sobre o conhecimento teórico do investigador (Bertonha, 2007).

As seis características fundamentais da metodologia qualitativa enunciada por Bogdan e Biklen (1994) consideram: o ambiente natural como fonte direta dos dados; o pesquisador como instrumento-chave; é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente e, o significado é a preocupação essencial.

Na pesquisa qualitativa, a coleta e análise dos dados acontecem, simultaneamente, de forma dialética e vão sendo apresentadas novas descobertas no decorrer do estudo. Abrangem dados descritivos e coletados através de processos interativos e do convívio do pesquisador com a circunstância estudada (Triviños, 2008).

Nesta vivência, o pesquisador trabalha com quatro qualidades descritas por Eisner (2001): sensibilidade apurada, ideia, imaginação e habilidade técnica prejudicando, a falta de uma delas, o resultado final da pesquisa.

Bertonha (2007) descreve que o pesquisador deve se desvencilhar de preconceitos e procurar atingir uma visão global dos fenômenos; deve estar concentrado no cotidiano e observar as práticas e experiências para, ao interpretar, poder reconstruir, adequadamente, o significado que os sujeitos da pesquisa, que neste caso são os atores sociais, atribuem ao fenômeno estudado.

Além destas características do pesquisador, outro dado a ser ressaltado, neste tipo de pesquisa, é a construção do conhecimento fundamentado em referenciais teóricos e metodológicos que norteiam todas as fases do estudo (Praça, Merighi, 2003).

Diante do exposto, considera-se a adequação da metodologia qualitativa na abordagem do presente estudo, devido à subjetividade que envolve a formação e as práticas pedagógicas docentes.

4.1 O ESTUDO DE CASO

No estudo será adotada a metodologia tipo Estudo de Caso, na vertente qualitativa, não apenas como modalidade de pesquisa, mas também para fins de ensino e consultoria, com o objetivo de ilustrar uma argumentação, uma categoria ou uma condição (Mazzotti, 2006).

O Estudo de Caso, como modalidade de pesquisa e como método científico, tem o propósito ilimitado da busca do avanço da ciência (Stake, 2000; Tellis, 1997).

A escolha deste tipo de estudo é coerente com a proposta temática da pesquisa, pois uma das preocupações descritas por Mazzotti (2006), é que muitos autores parecem desconsiderar que o conhecimento científico se desenvolve por meio do processo de construção coletiva e não situam, seus estudos, na discussão acadêmica mais ampla, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos. Com isto, pouco contribui para o avanço do conhecimento e a construção de teorias.

A finalidade da adoção do Estudo de Caso não é representar o mundo, mas sim o caso, por isso pode ser considerado uma estratégia de pesquisa, por ter interesse em casos individuais. Um caso e a narrativa que o sustenta não constituem uma voz solitária e encapsulada em si mesma, mas podem condensar as tensões e os apelos de muitas outras vozes silenciadas (Stake, 2000).

Para o autor, a busca do pesquisador, no Estudo de Caso, é tanto do que é comum quanto do que é particular em cada caso, mas o resultado final, na maioria das vezes, apresenta algo único devido a um ou mais aspectos como, a natureza do caso, o histórico do caso, o contexto, outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido.

Estudar um caso significa delimitar um ambiente de conhecimento que integre as dimensões sociais, culturais e psicológicas. A dimensão social abarca as posições sociais que os indivíduos ocupam na estrutura social determinada; a dimensão cultural engloba as categorias ou formas simbólicas por meio das quais, os indivíduos se representam no mundo social; a forma como o produzem, o reproduzem e o transmitem é a dimensão psicológica que se refere aos mecanismos ou processos psicológicos que possibilitam, aos indivíduos, ordenação do mundo e o exercício de suas ações. Este ambiente delimitado pode ser considerado um espaço de significações, historicamente produzidas, no qual o sujeito cria, ininterruptamente, as condições sócio-históricas que estruturam a sua vida (Lima, 2004).

Um estudo de caso exemplar deve ser completo; deve considerar perspectivas ou hipóteses alternativas; ter evidências, suficientemente, poderosas para sustentar as conclusões e ganhar a confiança do leitor quanto à seriedade do trabalho realizado e, o relato do estudo deve ser atraente.

O estudo de caso segundo Stake (2000) é organizado, normalmente, em torno de poucas questões ou temáticas que versam sobre relações complexas, situadas e problemáticas.

Para o desenvolvimento de um estudo de caso, quatro fases de trabalho são propostas, que em momentos da pesquisa se sobrepõem dificultando, de certa forma, a separação pontual entre elas. Estas fases foram denominadas fase exploratória, fase da análise, fase de interpretação sistemática dos dados e fase de elaboração do relatório (Ludke, André, 1986).

Para os autores, a fase exploratória se caracteriza por um plano inicial que vai tomando forma e clareza, à medida que o estudo se desenvolve, juntamente, com o aparecimento dos pontos críticos que podem emergir.

Após a identificação dos elementos-chave o pesquisador, para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada, coleta os dados atento ao foco da investigação considerando, a viabilidade de conhecer ângulos do fenômeno estudado em um tempo limitado; a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte, como pontos cruciais para atingir os propósitos do estudo de caso (Ludke, André, 1986).

A fase de análise e interpretação sistemática dos dados constitui a fase refinada de análise e síntese dos dados. Requer síntese de reflexões, elaboração de modelos e análise criativa dos dados (Bertonha, 2007).

A fase seguinte é descrita como a elaboração do Relatório, com registro sistematizado, abstração dos temas, formulações teóricas e recomendações feitas pelo pesquisador.

Stake (2000) descreve três tipos de estudo de caso: o *intrínseco*, que se propõe a estudar a singularidade do caso em si, que constitui o objeto de interesse do investigador; o *instrumental*, que examina um caso em particular, no refinamento de uma teoria e, neste papel, o caso é sustentáculo para facilitar a compreensão de algo mais e o *coletivo*, que é o estudo instrumental extensivo a vários casos, no qual se analisa um número de casos sequenciais e articulados para investigar o fenômeno, a população ou uma condição geral. A sua compreensão leva a um melhor entendimento e teorização a respeito dos casos.

Além dos tipos de casos, existem também as três situações de indicação da aplicação do estudo de caso: quando o caso em pauta é crítico para testar uma proposição ou teoria anteriormente explicitada; quando é extremo ou único e quando é revelador, ou seja, o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então, inacessível à investigação científica (Yin, 2014).

O objetivo proposto nesta pesquisa ajusta-se ao tipo de Estudo de Caso Coletivo, tendo como indicação desta adoção, a revelação do fenômeno “formação e práticas pedagógicas dos docentes enfermeiros” de um curso de Graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

4.2 CENÁRIO DO ESTUDO

O Centro Universitário, no qual foi realizada a pesquisa, é uma IES localizada na cidade de São Paulo. É mantido pela União Social Camiliana, sendo uma das entidades da Ordem Camiliana em todo o mundo, presente, atualmente, em trinta e cinco países dos cinco continentes.

Os dados foram disponibilizados pela coordenação do curso de Enfermagem, sendo as principais fontes de informação o histórico da instituição e as últimas matrizes curriculares.

4.2.1 Breve histórico da Instituição de Ensino Superior

Em Roma, por volta de 1582, foi fundada por São Camilo de Lellis a Ordem dos Ministros dos Enfermos (Camilianos), que se dedicava ao ideal da assistência integral aos enfermos e à promoção da Saúde, cultivando a ênfase na valorização da pessoa humana e da vida.

No Brasil, a Ordem é representada pela Província Camiliana Brasileira, cuja ação detém, divulga e garante a continuidade do ideal camiliano, nas dimensões comunitária, formativa, educativa, hospitalar, pastoral e missionária.

A história da Província Camiliana Brasileira inicia-se em 1923, assumindo capelarias hospitalares, um passo significativo para a abertura de outras ações dos Camilianos no Brasil.

No Brasil, em 31 de maio de 1925, surge a Pastoral da Saúde com os Camilianos atuando na Santa Casa de Misericórdia de Santos ampliando mais tarde para o Hospital Beneficência Portuguesa, Casa de Saúde de Santos, Hospital Ana Costa e Hospital dos Estivadores de Santos.

A União Social Camiliana (USC), fundada em 1954, é a entidade camiliana responsável pela congregação, de todas as iniciativas na área da educação dos camilianos no Brasil. Como forma de contribuir para a melhoria das condições de saúde do povo brasileiro, desenvolve o ensino na área da saúde, visando o atendimento integral da pessoa humana.

O Curso de Enfermagem da IES é originário da Faculdade de Enfermagem São José, criado em 1959 pelas irmãs de São José de Chamberry e reconhecido pelo Decreto Federal 50.152 de 1961.

A Faculdade de Enfermagem São José foi transferida para a Sociedade Beneficente São Camilo em 1981, mediante autorização concedida pelo Conselho Federal de Educação em seu parecer no. 772/81.

A filosofia do curso de Enfermagem, em consonância com a da IES, destina-se à compreensão do homem a partir da visão holística, com ênfase no processo do cuidar, tendo como base filosófica o cuidado humano.

O camiliano referência desta instituição de ensino em saúde é São Camilo de Lellis. Em 1930, foi proclamado como “padroeiro dos profissionais da saúde” por Pio XI, com a justificativa de que “Camilo parece ter nascido para cuidar dos doentes e para ensinar como cuidar deles”. Sua dedicação aos enfermos teve início no Hospital S. Tiago dos Incuráveis em Roma onde, chegou a diretor dos serviços gerais e encarregado de pessoal, tendo lutado com todas as forças para melhorar o atendimento aos doentes, dando um toque mais humano no cuidar. Em sua trajetória na área da saúde, deixou como mensagem para os camilianos, uma frase relevante que acompanha a formação dos Enfermeiros Camilianos “Mais coração nas mãos irmãos”.

Esta busca pelo cuidado humano divulgado por São Camilo de Lellis se mantém descrito nos projetos pedagógicos dos cursos desta instituição de ensino, com enfoque na área da saúde.

Além deste aspecto humanístico, o curso de Enfermagem procura entender o processo de ensino voltado para uma prática não mais como um processo de ensino linear, mas sim

como um processo plural, interdisciplinar, aberto às diferenças e disposto a se defrontar, também, com os anseios de diferentes comunidades.

De acordo com esta perspectiva, o Curso de Enfermagem da IES atende à população de duas regiões distintas da cidade de São Paulo (Ipiranga e Pompéia).

O “Campus” Ipiranga se localiza no coração do histórico Bairro do Ipiranga, na Cidade de São Paulo, próximo à estação de metrô e está inserido entre as Regiões Sul e Leste da Capital Paulista fazendo divisa com a Região Central e do “ABC”. Sua área de influência abrange um contingente populacional superior a quatro milhões de habitantes.

O “Campus” Pompéia está localizado no Bairro da Pompéia desde 1997. Neste bairro, teve início o trabalho missionário dos Camilianos no Brasil, em 1923, cujo nome tornou-se uma referência regional, notadamente, devido ao Hospital e Maternidade São Camilo, localizado a poucas quadras do “Campus” e fundado em 1960. Pertencente ao Distrito de Perdizes, o Bairro da Pompéia situa-se a Noroeste da Cidade, atraindo alunos, principalmente, das Regiões Oeste e Norte.

4.2.2 Missão da IES

Fundamentada nos princípios do cristianismo e orientações emanadas da ordem religiosa Camiliana, a IES tem por missão:

“Promover o desenvolvimento do ser humano por meio da educação e da saúde, segundo os valores camilianos.”

Busca ainda integrar teoria e prática, competência profissional e princípios ético-morais, a partir de uma postura social e comunitária responsável.

4.2.3 Missão do Curso

De acordo com a filosofia Camiliana, o curso de Enfermagem concretiza sua missão pela formação e aperfeiçoamento de profissionais generalistas, com visão humanística, com ética e competência para atuar na assistência e na gestão dos serviços de Enfermagem, em benefício da sociedade.

Para tanto, pretendendo oferecer um ensino de excelência, o Curso de Graduação em Enfermagem da IES proporciona uma formação generalista e atualizada, acompanhando as constantes transformações e as novas necessidades de saúde advindas do mundo globalizado. Além da assistência hospitalar faz parcerias com serviços de saúde públicos e privados, na área de prevenção e de reabilitação com vistas à integralidade da assistência à saúde.

4.2.4 Concepção do curso de Enfermagem

O curso de Enfermagem desenvolve seu currículo com base em crenças e valores como: conceito de saúde-doença; assistência global à saúde e enfermeiro como um profissional que participa do atendimento à saúde individual e coletiva, com competência técnico-científica e atitude crítica. A formação do enfermeiro é um processo educacional que implica em coparticipação de direitos e responsabilidades de docentes, discentes e de profissionais de campo.

4.2.5 Objetivo geral do curso de Enfermagem

Graduar enfermeiros generalistas com habilidades técnico-científica, humanísticas, ético-políticas e sócio-educativas, para atuar nos diversos segmentos da atenção à saúde, com um perfil profissional compatível ao exigido no mundo globalizado.

4.2.6 Breve histórico dos currículos

No período de dez anos, o curso de Enfermagem desta instituição de ensino passou por cinco reformulações curriculares. Houve uma nova proposta de currículo para 2013, com vistas à integralidade, participação, flexibilização e orientação para o mercado e para autonomia.

As principais disciplinas do curso são compostas do eixo de biológicas e humanas, outras com enfoque na promoção da saúde e atenção primária, existem as embasadas na Sistematização da Assistência de Enfermagem e especialidades e as voltadas para a gestão da assistência de enfermagem. Além de disciplinas em Ensino à Distância.

O curso proporciona, ao longo da sua história, experiências práticas aos discentes em laboratórios, clínicas e unidades básicas, estágio supervisionado em saúde coletiva e hospitalar e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os currículos da IES dos últimos dez anos, foram construídos atendendo à LDB/96, aos Pareceres CNE/CES 776/97 e CES/CNE 583/2001 e ao Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 de janeiro de 2001 que propunham a flexibilidade curricular como forma de atender à diversidade e necessidades dos alunos, considerando que as matrizes curriculares dos cursos devem estar fundamentadas nos princípios norteadores de: flexibilidade, autonomia, integração e atualização.

Ainda, o currículo é norteado por três Grandes Eixos que se inter-relacionam e se sustentam nos semestres sendo eles: Bioética e Humanização, Ciclo Vital e Atenção à saúde. A Sistematização da Assistência de Enfermagem é o método adotado para concretização das atividades assistenciais que integram os três eixos.

A carga horária atual do curso de Enfermagem, conforme regulamentação da LDB é de 4120hs.

4.2.7 Perfil profissional do egresso

O curso de enfermagem da IES objetiva a formação de um enfermeiro generalista, capacitando-o para atuar, nos diversos níveis de atenção à saúde e em todas as fases do ciclo vital. A sua formação está alicerçada nos conhecimentos humanísticos, educacionais, biológicos, gerenciais e de pesquisa que nortearam a sua trajetória acadêmica, com a meta de torná-lo, um profissional crítico e reflexivo.

Busca capacitar o profissional para intervir de forma sistematizada nos processos de saúde e doença, individuais e coletivos, na produção e gerenciamento de serviços, na formação de profissionais e na investigação, exercendo ações de atenção integral a indivíduos, família e comunidade, visando à qualidade de vida.

4.2.8 Metodologia de ensino

A metodologia de ensino adotada nesta IES é de responsabilidade do grupo de docentes que ministram as disciplinas e da coordenação do curso; deve ser especificada nos planos das disciplinas e acordada, em colegiado de curso, após discussões preliminares que ocorrem nas reuniões anuais de planejamento.

Os planos de ensino, de acordo com o planejamento didático do curso, são revistos e avaliados pelo grupo de docentes das disciplinas e encaminhados à coordenação para complementação de informações e verificação da viabilidade dos mesmos.

As atividades de ensino são desenvolvidas, entre outras práticas, por meio de aulas expositivas e dialogadas, práticas assistidas, dinâmicas de grupo, pesquisa em classe e extraclasse, discussão em grupo, trabalhos individuais e em grupo, leituras orientadas de textos, estudos dirigidos e seminários e discussão de casos dirigidos por docentes. A integração teórico-prática se efetiva nas atividades práticas desenvolvidas em laboratórios de aulas práticas, em trabalhos interdisciplinares e nos campos de estágio.

O desenvolvimento da consciência crítica do aluno, o exercício da reflexão, o domínio da teoria são metas almejadas em todas as disciplinas do curso.

4.2.9 Metodologia de avaliação do processo ensino aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é pautada na avaliação formativa de resgate dos conteúdos, possibilitando uma maior autonomia ao corpo docente, no que se refere à elaboração e ao gerenciamento dos instrumentos de avaliação. Avaliação é composta da processual, de 50% e 100% do semestre, com peso 2 e da final, com peso 3.

A Avaliação nos Estágios é contínua e abrange as competências determinadas nos planos de estágio, contemplando conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos pelos discentes.

A Avaliação do TCC compreende a avaliação do trabalho e a avaliação do desempenho do aluno. A avaliação do discente é contínua e individual e tem o acompanhamento registrado ao longo do processo de orientação.

4.2.10 Atividades de ensino prático e estágio curricular

O estágio curricular é descrito no curso como uma oportunidade de promover o conhecimento científico aliado à aplicação prática, tendo como meta, o desenvolvimento do julgamento clínico e raciocínio crítico do futuro profissional. Propicia também, o desenvolvimento de ações sistematizadas, embasadas em uma metodologia de assistência sustentada por princípios éticos e pela legislação profissional.

Durante a jornada acadêmica o discente vivencia, no ensino prático, o processo de tomada de decisão do cuidar e do gerenciar, buscando autonomia profissional e coerência entre o discurso e a prática.

As unidades que concedem campo de estágio são credenciadas através de convênio.

Os estágios e atividades práticas, em unidades de saúde, são supervisionados por docentes enfermeiros, especialistas nas áreas de supervisão e orientam os discentes na aplicação da Sistematização da Assistência de Enfermagem.

4.2.11 Organização formal e recursos humanos do curso de Enfermagem

Ocorreram mudanças recentes no curso de Enfermagem como a redistribuição do trabalho de coordenação do curso; campos de estágio, predominantemente, realizados na rede hospitalar camiliana e, adaptação do quantitativo do corpo docente aos requisitos mínimos, exigidos pela legislação, com relação à titulação e à divisão de profissionais de horário integral, parcial e horistas.

Os docentes horistas estão vinculados somente à parte teórica; os de tempo parcial são professores de teoria e prática ou só de ensino prático e os de tempo integral são docentes com carga horária semanal de quarenta horas.

Os quadros 1 e 2 mostram, nos últimos três anos, a titulação e o número de docentes, segundo a carga horária.

Quadro 1 - Titulação docente/ano, 2014.

Titulação	2012	2013	2014
Especialista	11	05	00
Mestre	52	45	27
Doutor	11	12	12
Total	74	62	39

Quadro 2 - Número de docentes e carga horária, 2014.

Carga Horária	2012	2013	2014
Horista	08	07	01
TI	10	10	10
TP	56	55	28
Total	74	62	39

A redução do quadro docente é explicada pela vinculação ao quantitativo dos alunos ingressantes e egressos. Os dados do curso de Enfermagem do Centro Universitário São Camilo mostram que, no período compreendido entre 1962 e 2006, o total de alunos formados foi de 2392 alunos, com destaque para o período entre 2000 a 2006 com 1303 alunos formados.

No período de 2006 a 2012 o total de alunos formados nos cursos foi de 1704.

4.3 POPULAÇÃO DA PESQUISA

Para compor a população do estudo, foram convidados todos os docentes de Enfermagem que participam do ensino no curso de graduação da IES e que atendessem aos critérios de inclusão da pesquisa: enfermeiros com experiência docente na graduação em Enfermagem, com mais de um ano de trabalho na IES e atuantes no ensino teórico prático.

Como critério de exclusão, foi considerado o docente do curso de enfermagem não enfermeiro.

Do total de 62 docentes do curso de Enfermagem, doze docentes participaram como sujeitos da pesquisa, sendo que, este grupo contou com docentes representantes das

diversas áreas do conhecimento dos diferentes componentes curriculares dos 8 semestres do curso. Do grupo focal participaram seis docentes.

4.4 COLETA DE DADOS

4.4.1 Técnicas adotadas

Os dados foram obtidos por meio da adoção das técnicas Entrevista Semiestruturada e Grupo Focal.

A entrevista configura-se em um processo de relação interpessoal onde ocorre encontro entre a subjetividade do pesquisador e do colaborador. Neste encontro, o pesquisador precisa respeitar a forma utilizada pelo sujeito para construir sua narrativa, na tentativa de captar a sua interpretação da realidade, e deve deixar de lado, suas crenças, seus valores e, inclusive sua formação intelectual (Lima, Gualda, 2001).

Para Triviños (2008), a entrevista valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

O autor acrescenta que o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências no foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

A entrevista pode ser classificada em sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva. Neste estudo será adotada a semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada (Minayo, 2010).

A autora descreve como algumas considerações práticas a respeito: a entrada do entrevistador em campo; apresentação do pesquisador com a menção do interesse da pesquisa descrição sucinta sobre o trabalho; apresentação de credencial institucional, explicação dos motivos da pesquisa; justificativa da escolha do entrevistado; garantia de anonimato e do sigilo e conversa inicial, que visa “quebrar o gelo”.

A operacionalização das entrevistas demanda a adoção de algumas medidas na condução das gravações como: agendar as entrevistas segundo a conveniência do

colaborador; comparecer ao local no horário e data marcados; proporcionar um momento de acolhimento, confiança e respeito e solicitar consentimento para gravar (Lima, 2004).

Antes da gravação, devem ser registrados os dados de identificação e, durante a sua realização, deve ficar registrado que a entrevista terá uma conferência e que nada será publicado sem a autorização prévia do colaborador. Durante o desenvolvimento da entrevista, deve-se evitar as interferências para que o entrevistado possa seguir sua lógica narrativa (Lima, 2004).

As entrevistas, para serem acessíveis ao público, devem ser transformadas do relato oral em texto escrito, ou seja, são transcritas e textualizadas.

Para maior compreensão da vivência dos docentes enfermeiros, após as entrevistas individuais, foi realizada a triangulação dos dados com a realização do Grupo Focal que, nesta pesquisa, permitiu a interação e a intervenção dos sujeitos na realidade estudada, assegurando a participação ativa e a corresponsabilidade no processo.

A origem do Grupo Focal deu-se no cenário da pesquisa social, sendo adotado nas áreas da antropologia, ciências sociais, mercadologia e educação em saúde. Embora tenha origem na pesquisa social, o Grupo Focal ficou à margem dos estudos dessa área, tendo em vista o predomínio da observação participante e da entrevista semiestruturada (Resse et al, 2008). A partir do final da década de 80, a técnica tem sido retomada por seus precursores, que triplicaram o número de pesquisas com esta técnica de coleta de dados (Kitzinger, Barbour, 1999).

O reconhecimento dos grupos focais, como ambientes privilegiados para o resgate de concepções grupais acerca de uma determinada temática, tem potencializado seu emprego em diversas áreas da produção de conhecimentos, entre as quais, pesquisas em enfermagem (Backes et al, 2011).

A técnica de Grupo Focal prediz a obtenção dos dados com base nas discussões planejadas. Nesta ocasião, espera-se que os participantes expressem suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica em um espaço acolhedor. A dinâmica consiste em uma sessão grupal em que os sujeitos do estudo discutem vários aspectos de um tópico específico (Bertonha, 2007).

Para esta autora, o Grupo Focal tem como propósito, a busca do entendimento dos processos de construção da realidade de um grupo social mediante coleta e interpretação,

em profundidade e em detalhes, para detectar os comportamentos sociais e as práticas cotidianas dos sujeitos.

As premissas básicas para a estruturação de uma equipe de coordenação de grupos têm, como referência, os enunciados de Pichon- Riviére. A coordenação deve estabelecer os parâmetros a serem adotados nos encontros, como elementos fixos a serem mantidos durante o contrato firmado com o grupo, que deve manifestar seu consentimento, para que o trabalho seja iniciado (Chiesa, Ciampone, 1999).

A sistemática da operacionalização do Grupo Focal é que se deva ter, inicialmente, clareza do tema, do foco e da questão a ser investigada, avaliada ou aprofundada. É necessário a presença de um facilitador, coordenador ou moderador e um ou dois relatores para anotar a discussão, cada um com características, papéis e funções específicas, descritas por Whestphal, Bogus e Faria (1996).

O facilitador deve ser um profissional com experiência na condução de grupos, sensível, capaz de ouvir, flexível, expressar-se com clareza e ter senso de humor. O papel do facilitador está na habilidade de conduzir a discussão, que depende do objeto do estudo que está sendo avaliado ou investigado e da natureza das informações que se pretende obter (Bertonha, 2007).

É possível também, segundo a autora, que o facilitador não faça intervenção na discussão, procurando apenas manter o clima favorável à discussão, controlando o tempo e estimulando a participação de todos; deve guiar a discussão com formulação de perguntas abertas sem, entretanto, induzir o grupo a dar respostas que o facilitador deseja ouvir. Deve evitar monopolização da discussão por um dos participantes e estar atento às expressões não verbais e saber interpretá-las a fim de intervir e enriquecer a discussão.

O papel do relator é o de “captar e registrar as informações expressas pelos participantes e, ao final, ajudar o moderador a analisar os possíveis vieses ocasionados por problemas na sua forma de coordenar a sessão” (Bertonha, 2007, p.36).

Quanto à composição do grupo focal, a orientação é que deve ser homogênea e ao mesmo tempo, preservar certas particularidades heterogêneas. Assim, aspectos como idade, sexo, experiência profissional e outros, são características homogêneas facilitadoras da discussão.

O local para a atividade deve ser sem ruídos, amplo, arejado, bem iluminado e a disposição em que deverão se acomodar os participantes deve ser em mesa que comporte

todos, em cadeiras confortáveis e em distância entre cada um que permita a visualização, pelo facilitador, de todo o grupo (Debus, 1997). O autor sugere que a duração de cada um dos encontros varie de uma hora e meia a duas horas.

Quanto ao número de participantes, deve variar de oito a dez pessoas segundo Debus (1997), Dall'agnol e Trench (1999), Iervolino e Pelicione (2001) e Meier e Kudlowiez (2003) devendo o tamanho do grupo estar adaptado aos propósitos da tarefa. Para Chiesa e Ciampone (1999), o ideal é que o total oscile entre, no mínimo seis e no máximo doze pessoas.

Inicialmente, as informações sobre o que será discutido no Grupo Focal devem ser passadas, aos participantes, de maneira superficial para que não compareçam com ideias preconcebidas sobre o tema. Constituído o grupo, o facilitador ou moderador inicia a atividade fazendo uma breve explanação da proposta, agradecendo a participação de todos e, se for necessário faz uma autoapresentação e/ou fornece um cartão de identificação para cada participante. Neste momento, é feita a entrega, a cada participante, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com esclarecimentos sobre a pesquisa e o consentimento de utilização dos dados (Whestphal, Bogus, Faria, 1996).

Neste momento, devem ser explicados os objetivos do encontro, a necessidade de se utilizar o gravador para registro das falas, o papel do facilitador/moderador e dos relatores, o horário de término da reunião e como se dará o desenvolvimento da atividade. Esta fase poderá ser conduzida por meio de perguntas, de outras técnicas investigativas como dinâmicas lúdicas ou por ambas, no intuito de incentivar e organizar a discussão.

Neste contexto, a técnica do Grupo Focal alicerça a proposta de aprender a pensar em grupo a partir da vida cotidiana e, a partir das discussões que emergem do grupo, elaborar, coletivamente, um instrumento institucional, que no presente estudo visa, a capacitação docente.

4.4.2 Procedimentos da pesquisa

Após aprovação, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (CEPE-EEUSP) e a unidade coparticipante Centro Universitário São Camilo, foi entregue, ao coordenador do curso, o Termo de Responsabilidade do Pesquisador (Apêndice I) e foram solicitados os contatos eletrônicos e os dados dos docentes referentes aos critérios de inclusão.

Para o desenvolvimento do estudo foram feitos contatos informais com os prováveis colaboradores, verificando a disponibilidade de participação de cada um. Posteriormente, de maneira formal, foi marcada uma entrevista, em local, data e período pactuado com o docente colaborador.

No primeiro encontro, foram dadas informações sobre a pesquisa, de acordo com os procedimentos ético formais. Apresentado e colocado em discussão, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice II), que formalizou a concordância do docente em participar do estudo.

Para alcançar o objetivo proposto e responder às inquietações desta pesquisa, foram agendadas entrevistas, orientadas por duas questões norteadoras:

- Pensando na sua trajetória pessoal e formação profissional, quais foram os elementos que contribuíram para você ser docente de enfermagem?
- Como você se percebe como docente de graduação em Enfermagem na relação professor/aluno?

Após o consentimento das entrevistadas, as entrevistas foram gravadas em gravador digital, visando maior liberdade de expressão e maior fidelidade no processo de captação das ideias. Cada entrevista teve, em média, a duração de 20 minutos.

Após a realização das entrevistas, a gravação foi transferida para o recurso *Sound Organizer* que possibilitou o armazenamento e organização das entrevistas e facilitou, o processo de transcrição das mesmas respeitando a sequência, a linguagem, as pausas e as repetições realizadas.

As entrevistas foram individuais e confidenciais e, após a transcrição das falas, os depoimentos foram devolvidos aos entrevistados a fim de serem validados e, somente após a aprovação, os conteúdos foram analisados.

Foi realizada, a partir das entrevistas, a caracterização sócio-demográfica dos sujeitos da pesquisa (Apêndice III), com os dados referentes à idade, sexo, titulação, tempo de atuação na área da docência, tempo de formado e tempo de atuação na instituição.

Para garantir o anonimato das colaboradoras foram escolhidos os nomes de pedras preciosas: Ametista, Esmeralda, Jade, Safira, Rubi, Coralina, Cristal, Diamante, Ágata, Pérola, Turmalina e Calcita, que identificaram as docentes.

A análise dos conteúdos das entrevistas permitiu a elaboração do “Relatório Síntese”, como elemento disparador da discussão da primeira reunião do Grupo Focal.

Os entrevistados foram convidados a participar do segundo momento da pesquisa no Grupo Focal, que foi realizado em uma sala disponibilizada pela instituição de ensino, após a concordância do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice II).

Nesta primeira e única reunião foi apresentada a dinâmica do Grupo Focal, com a descrição do objetivo do encontro, esclarecimentos sobre o registro das falas através da gravação, definição do horário de duração da reunião e indicação da relatora, que faria as anotações pertinentes. As colaboradoras receberam o “Relatório Síntese” para leitura coletiva norteando, assim, o questionamento sobre os elementos que contribuíram para a formação docente.

4.4.3 Relatório Síntese das entrevistas individuais que foi adotado, como elemento disparador e catalizador das discussões do Grupo Focal.

Na presente pesquisa foram entrevistadas, 12 enfermeiras docentes, participantes do ensino teórico-prático, com mais de 1 ano de atuação no ensino superior de Enfermagem, que responderam às seguintes questões norteadoras:

- Pensando na sua trajetória pessoal e formação profissional, quais foram os elementos que contribuíram para você ser docente de enfermagem?
- Como você se percebe como docente de graduação em Enfermagem na relação professor/aluno?

Após a análise das falas foram resgatados, como aspectos importantes do “ser docente de enfermagem” no ensino superior, o desejo de algumas docentes em educar para mudar o mundo, considerando-se referência para o aluno e buscando ajudá-lo a se tornar um profissional competente. Muitas docentes afirmam a importância da experiência assistencial para ser docente de enfermagem e a contribuição dos cursos de pós-graduação na formação docente.

Com relação ao exercício da docência, no ensino superior de Enfermagem, a educação permanente foi apontada como uma prática fundamental, para a qualidade dessa

atuação. A troca de experiência com colegas, a participação em eventos culturais e a aquisição de novos conhecimentos foram explicitadas, pelas entrevistadas como diferentes estratégias pessoais para a capacitação. Algumas enfermeiras/docentes referiram a ausência de oportunidades de capacitação na área educacional. Um ponto de destaque foi que a maioria das entrevistadas considera área de atuação de grande responsabilidade.

A relação com os graduandos foi identificada, nas falas das entrevistadas segundo a relação professor/aluno, com estratégias para a condução desta relação como sendo a proximidade e a afetividade com o aluno e a construção compartilhada do saber.

A didática, no ensino superior, foi abordada por todas as enfermeiras/docentes, como sendo: a mudança no perfil do aluno que obriga as docentes a se instrumentalizarem com novas formas de ensinar e com a adoção de outras técnicas; utilização de planejamento, execução, verificação e correção do PDCA (Planejar, Executar, Fazer, Verificar e Agir) como método de gestão de processos; descrição do plano de ensino como norteador do processo ensino aprendizagem; fragilidade dos métodos de avaliação quanto aos critérios avaliativos; realização da aprendizagem significativa como desafio da enfermeira/docente, modelo ativo de busca da participação dos alunos; aula tradicional descrita como estratégia didática pouco produtiva e a tecnologia da informação e comunicação como sendo um caminho sem volta para os educadores.

A ausência de conteúdos mínimos para garantir o aprendizado e a infraestrutura da Instituição do Ensino Superior para execução de novas propostas de ensinar; a utilização da mesma estratégia dos cursos de pós-graduação para o graduando e as diferenças de geração entre o educador e o aprendiz, foram as dificuldades consideradas pelas docentes, na aplicação das estratégias didáticas relatadas.

A satisfação profissional e a descrição do cenário atual da docência, com a falta de conhecimento do projeto político pedagógico, pelas enfermeiras/docentes, para o planejamento da disciplina; o plano de ensino não seguido e valorizado pelo corpo docente e discente; o adoecimento do docente, no contexto do ensino superior, e a influência da organização e da estrutura da instituição de ensino, com a determinação do tempo escasso de uma disciplina, número grande de alunos por sala e capacitação docente oferecida pela instituição, embasaram as considerações sobre o ser docente de Enfermagem, segundo as doze enfermeiras/docentes.

4.4.4 Aspectos éticos

O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (CEPE-EEUSP) (Anexo I), Protocolo n. 14070813.2.0000.5392 e a unidade coparticipante Centro Universitário São Camilo (Anexo II) obedecendo à Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, que dispõe sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos (Brasil, 1996b).

Para a realização das entrevistas foram garantidos os direitos das colaboradoras por meio da seguinte abordagem:

- Esclarecimento sobre a finalidade desta pesquisa, garantindo o direito de se recusarem a participar;
- Participação espontânea, com plena liberdade para desistir de participar, não importando a fase em que a pesquisa se encontre, sem que sofra dano ou prejuízo de qualquer ordem;
- Autorização, por escrito, em impresso próprio, no qual o pesquisador se compromete a empregar os dados obtidos apenas com a finalidade de estudo;
- Garantia de participação ativa, assegurando a liberdade para alterar, mudar, subtrair ou adicionar qualquer coisa no texto final;
- Respeito à colaboradora garantindo o anonimato, através da utilização de nomes fictícios de pedras preciosas.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

4.5.1 Análise dos dados segundo pressupostos de Alfred Schütz

Alfred Schütz nasceu na Áustria, em 1889, e faleceu nos Estados Unidos, em 1959. Graduou-se em Direito e Ciências Sociais, buscou na metodologia das ciências sociais e na fenomenologia, descritas pelo sociólogo Weber e o filósofo Husserl, suporte para alcançar seu objetivo de estabelecer os fundamentos de uma sociologia fenomenológica

compreensiva, elaborando sua teoria, que propõe análise das relações sociais mútuas que envolvem pessoas (Zeferino, Carraro, 2013).

Sua primeira obra *Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt* – A construção significativa do mundo social foi publicada em Viena, em 1932, sendo considerada uma obra clássica para compreensão da síntese dos pensamentos de Weber e Husserl. Publicou trinta e dois textos, a maioria em inglês, e alguns em francês, alemão ou espanhol e postumamente, outros quatro ensaios foram publicados (Wagner, 2012).

Schütz apropriou-se de conceitos básicos da fenomenologia de Husserl como a **intencionalidade, intersubjetividade e mundo-vida**, tendo como eixo a volta ao núcleo essencial. Da teoria da ação social de Weber, resgatou os conceitos de **compreensão, ação social, significado do subjetivo e “tipo ideal”**, para fundamentar, filosoficamente, as ciências sociais (Wagner, 2012; Zilles, 2007).

Assim, Schütz investiga o mundo da vida social, recorrendo a um método de análise descritiva da constituição da experiência cotidiana, com destaque nas particularidades próprias de cada relação, cuja ações acontecem de forma consciente, pois são intencionais estabelecendo, a discussão da relação entre a consciência e a ação, tendo um significado para o sujeito (Zeferino, Carraro, 2013). Para Schütz e Luckmann (2009) o conhecimento e a sociedade estão mesclados, tanto no conhecimento geral como no específico, em um modelo de ação e experiências compartilhadas e condicionadas por outros (Schütz, Luckmann, 2009).

Schütz descreve **atitude natural**, como uma postura consciente assumida diante dos fatos objetivos. Esta consciência é estruturada e organizada segundo o conjunto de experiências obtidas ao longo da vida ou apreendidas com seus ancestrais, formando um arquivo de conhecimentos adquiridos (Wagner, 2012). Assim, no presente estudo, a **atitude natural**, se compõe pelo acervo dos conhecimentos dos docentes de enfermagem considerados não apenas na formação profissional, mas ao longo da sua trajetória de vida, pelas suas experiências pessoais e profissionais.

Para Schütz, o homem da atitude natural encontra-se não apenas em uma situação específica que impõe limitações, condições e oportunidades para a concretização de seus objetivos, mas está situado, biograficamente, no mundo da vida, no qual deve agir junto com seus pares, com base no seu arcabouço de conhecimentos construídos biograficamente, compondo a **situação biográfica determinada**, que é por ele descrita como sendo uma relação próxima com a história de vida pessoal de cada um dos membros de um grupo social.

Nesse sentido, a atitude dos docentes de enfermagem se dá biograficamente, de modo natural, no mundo da vida, pois está atrelada ao acervo dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua história de vida, sua formação profissional e suas experiências. Com isto, a vivência dos docentes de enfermagem é influenciada, ou até determinada, pelas experiências anteriores, que fazem parte do estoque de conhecimento disponível na biografia de cada uma delas, no mundo da vida.

A ação no mundo da vida, como um dos pressupostos de Schütz tem a intenção de compreender o mundo com os outros em seu significado intersubjetivo. A estrutura desses significados acontece na vivência intersubjetiva das relações sociais (Wagner, 2012; Prado, Leite, 2010).

Neste contexto, **intersubjetividade** evidencia que o ser humano nasce em um mundo com outros homens, e enquanto se mantém no nível da atitude natural, não questiona mais a existência dos outros, pois o mundo da vida cotidiana é um mundo intersubjetivo, compartilhado com os semelhantes, vivenciado e interpretado por outros, sendo um mundo comum a todos (Wagner, 2012).

Considerando que o objeto a ser investigado neste estudo é a formação e as práticas pedagógicas do docente de enfermagem, a **intersubjetividade** torna-se de extrema relevância no cotidiano dos sujeitos, visto que os docentes se relacionam entre si, com os alunos, com os profissionais de saúde, pacientes e familiares, na construção do aprendizado de Enfermagem.

A **intersubjetividade**, descrita na relação face a face docente de enfermagem e graduando, permeia a formação e as práticas pedagógicas do docente de enfermagem.

O fenômeno a ser estudado pode revelar as lacunas existentes na formação pedagógica dos docentes de enfermagem e como se dá a busca, destes atores, por uma formação de qualidade, para atuar na educação do ensino superior. Esse cotidiano faz parte do **mundo da vida**, no qual se insere toda e qualquer ação que possibilite a melhoria da formação do docente de enfermagem.

Para Schütz, o **mundo da vida cotidiana** deve ser considerado como um mundo intersubjetivo e cultural. É o cenário e também o objeto das ações e interações humanas (Wagner, 2012).

O **mundo da vida cotidiana** é descrito pela conjectura da existência do mundo e, por ser um mundo prático, as questões que nele se movimentam, voltam-se à prioridade da

prática, das respostas às necessidades determinadas pela vida sendo, este aspecto, descrito por Schütz como o motivo pragmático, ou seja, o mundo se mostra como algo diante do qual o ser humano o enfrenta ou cede (Souza, 2012).

No **mundo da vida**, a formação e as práticas pedagógicas do docente de enfermagem são questões, de constante reflexão no ensino superior de enfermagem, visto que a construção do conhecimento, atrelado à intersubjetividade das ações no contexto acadêmico é perpassada pelas competências, habilidades e atitudes do enfermeiro que trilhou o caminho na área acadêmica.

Para o entendimento deste fenômeno, é necessário o desvelar do cotidiano desta vivência do “ser docente de enfermagem”, permeada pelos conflitos e dificuldades. Entretanto, visando a compreensão da conduta dos outros, que para Schütz, ocorre através da **tipificação**, os inúmeros saberes podem ser facilitadores na composição de uma rede de significados.

Esta compreensão ocorre através da descrição dos esquemas de interpretação, apreendidos e utilizados pelos sujeitos para entender o significado do que estão realizando ou realizaram. Para Schütz, a ação é uma conduta humana projetada pela pessoa de forma autoconsciente, com intencionalidade, que não está isolada ou dissociada do mundo da vida. A ação aberta ou encoberta tem uma **tipificação**, que possui como essência a vida de sentido comum, onde o sujeito atua de modo típico, em uma dada situação para produzir uma circunstância tipicamente semelhante (Schütz, 2008; Souza, 2012).

As tipificações são como fórmulas que agrupam características gerais e homogêneas para certas situações, coisas e contextos. Existem diferentes formas de tipificar: nomear; tipificar as ações, as pessoas, os contextos, os procedimentos e os comportamentos (Souza, 2012).

O contexto dos docentes de enfermagem possui atributos que lhe são próprios, os quais podem ser tipicamente observados no cotidiano do trabalho, nas relações restritas, independente da instituição e região na qual se insere. Estas ações podem ser tipificadas a partir das características que são inerentes a esse grupo social, como o grupo dos docentes de enfermagem inseridos no cenário do ensino superior brasileiro.

Assim, o **tipo vivido** não se refere a uma pessoa, em particular; mas aos esquemas idealizados do mundo da vida de um grupo de indivíduos com características que são típicas, num determinado contexto histórico-social, com motivos em vista dos quais agem, onde a

linguagem e a comunicação desempenham um papel tipicamente importante (Schütz, Luckmann, 2009; Schütz, 2008).

Nessa perspectiva, a formação do docente de enfermagem pode ser correlacionada às características do profissional, que está inserido no contexto do processo saúde-doença e na educação de enfermagem no ensino superior. Acrescido a isto, a ação dos docentes de enfermagem tem, por base, o estoque de conhecimento, que vai além dos saberes profissionais, pois surgem da sedimentação de experiências do mundo da vida.

Wagner (2012) ressalta que apenas uma experiência passada pode ser considerada significativa e a experiência de um fenômeno, como comportamento, sempre é analisável depois do ocorrido e não no interior do momento em que ocorre. A compreensão, desta forma, parte sempre do passado. Assim, surgem os **motivos porque**, os quais fundamentam uma dada vivência, exigindo uma reflexão/retrospectiva acerca da bagagem de conhecimentos que motivaram determinada ação (Souza, 2012; Castro, 2012).

Nesta direção, a ação pode ser definida como um projeto, ou seja, a ação é a antecipação de um estado futuro, é o alvo da ação, pois com ele os eventos são antecipados, como **motivo para** (a fim de) como ideia de futuro assim é definida por Schütz:

“...referente a algo que se quer realizar, objetivos que se procura alcançar, tendo uma estrutura temporal voltada para o futuro, formando uma categoria subjetiva da ação, isto é, estão estreitamente relacionados com a ação e a consciência do ator” (Schütz, 1979, p. 126).

Schütz debate a subjetividade, sob o ponto de vista sociológico, estabelecendo a origem de uma ideia de intersubjetividade que supera as subjetividades individuais. Portanto, o objetivo da fenomenologia social não é investigar o comportamento de cada indivíduo em particular; mas sim, o que pode constituir uma característica típica de um grupo social que vivencia determinados comportamentos em suas relações mútuas e com forte significado subjetivo (Castro, 2012; Capalbo, 1998).

A compreensão do fenômeno formação e práticas pedagógicas do docente de enfermagem pretende desvelar a vivência dos docentes de enfermagem no contexto do ensino superior (motivos porque) e a intencionalidade das ações (motivos para), as quais são descritas por meio de categorias concretas que configuram o **tipo vivido**.

O tipo ideal é a manifestação de uma problemática do fenômeno social e abarca sua própria gênese de constituição, concebe a relevância consciente dos fenômenos escolhidos,

sendo indispensável à organização dos dados subjetivos e, a descrição do vivido, buscando a ordem das significações. Esta premissa é primordial na análise e compreensão das ações (Zeferino, Carraro, 2013; Capalbo, 1998).

Além disso, faz-se necessário considerar a situação biográfica do sujeito estudado, uma vez que os “motivos porque” só poderão ser compreendidos, mediante o conhecimento da sua história de vida, do que o levou a praticar tais ações. Cada ser humano só pode ser compreendido a partir de sua biografia, ou seja, sua situação no tempo e no espaço, que é determinada pelos valores e crenças com os quais concorda e compartilha. Com isto, é possível conhecer o tipo de mente que empreendeu tal ação (Zeferino, Carraro, 2013; Schütz, 1979).

Assim, por meio da experiência vivida pelos docentes de enfermagem com relação à sua formação e práticas pedagógicas adotadas e, considerando o histórico das significações frente ao processo de ensino aprendizagem, torna-se possível resgatar uma ação atrelada ao mundo social, onde os motivos que a justificam, permeiam o ensino de graduação em enfermagem.

A partir do entendimento dos significados individuais e conseqüentemente elaboração de categorias, pode-se resgatar o conjunto de conteúdos típicos capazes de descrever as intenções das ações, constituindo os “motivos para”. Desta forma, compreende-se que a significação com que se designa uma ação é interpretada, pelo ator, a partir dos motivos “porque” e “para” e a reunião, desses motivos, formam as categorias das ações humanas passíveis de análise (Zeferino, Carraro, 2013).

Neste sentido, ao buscar a compreensão desta experiência “do ser docente de enfermagem”, tendo como embasamento filosófico o referencial de Alfred Schütz, pretende-se descrever a multiplicidade da formação e das práticas pedagógicas dos docentes de enfermagem, emergindo, assim, os dilemas e lacunas enfrentados pelos docentes, o que contribui para o delineamento de caminhos para a formação e práticas pedagógicas do docente de enfermagem revistas, repensadas e apropriadas ao cenário nacional.

4.5.2 Operacionalização da análise dos discursos

Para a análise dos discursos, inicialmente foi realizada a transcrição de cada entrevista na íntegra, e em seguida, a leitura e releitura de todo o conteúdo, a fim de apreender os trechos significativos buscando compreender os elementos de essencialidade relacionados à

vivência do docente de enfermagem. A releitura atenta objetivou identificar os núcleos de pensamentos convergentes ou os núcleos que se referiam a uma dada temática.

A partir desse agrupamento, tendo como referencial de análise, a fenomenologia social de Alfred Schütz, foram construídas as categorias concretas do vivido, típicas da ação de ser docente de enfermagem. Essa tipificação, ou seja, a constituição do tipo vivido e a literatura relacionada à temática em questão, embasaram a análise e discussão dos dados.

O presente estudo segue o esquema, apresentado no quadro 3:

Quadro 3 - Etapas do processo de análise descritas por Jesus et al. (2013).

Resultados e Discussão

“Não vos enganeis: de Deus não se zomba; pois aquilo que o homem semear, isso também ceifará” (Gálatas 6:7).

5 RESULTADOS e DISCUSSÃO

5.1 SITUAÇÃO BIOGRÁFICA DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO:

Ametista, 42 anos de idade, Mestre, 20 anos de formada, 14 anos de docência na enfermagem e 7 anos na IES.

Esmeralda, 44 anos de idade, Doutora, 23 anos de formada, 9 anos de docência na enfermagem e 2 anos na IES.

Jade, 39 anos de idade, Mestre, 15 anos de formada, 6 anos de docência em Enfermagem e 6 anos na IES.

Safira, 42 anos de idade, Mestre, 20 anos de formada, 8 anos de docência em Enfermagem e 6 anos na IES.

Rubi, 59 anos de idade, Mestre, 34 anos de formada, 17 anos de docência em Enfermagem e 11 anos na IES.

Coralina, 48 anos de idade, Mestre, 24 anos de formada, 17 anos de docência em Enfermagem e 5 anos na IES.

Cristal, 55 anos de idade, Doutora, 32 de formada, 32 anos de docência em Enfermagem e 16 anos na IES.

Diamante, 50 anos de idade, Mestre, 28 anos de formada, 10 anos de docência em Enfermagem e 10 anos na IES.

Ágata, 45 anos de idade, Mestre, 45 anos, 21 anos de formada, 7 anos de docência em Enfermagem e 7 anos na IES.

Pérola, 52 anos de idade, Mestre, 31 anos de formada, 31 anos de docência em Enfermagem e 24 anos na IES.

Turmalina, 52 anos de idade, Mestre, 27 anos de formada, 10 anos de docência na Enfermagem e 10 anos na IES.

Calcita, 47 anos de idade, Doutora, 24 anos de formada, 12 anos de docência em Enfermagem e 12 anos na IES.

A tipificação das docentes de enfermagem, desta IES, está embasada na situação biográfica representada das enfermeiras docentes, pelas características de faixa etária entre 39 e 52 anos; tempo de formação em Enfermagem entre 15 e 34 anos; experiência na docência entre 6 e 32 anos; vivência como docente no ensino superior de Enfermagem entre 2 e 24 anos e descrições individuais dos elementos que contribuíram na sua trajetória como pessoa e profissional.

5.2 AS CATEGORIAS CONCRETAS DO VIVIDO

A compreensão do fenômeno, formação e práticas pedagógicas do docente de enfermagem, pretende desvelar a vivência dos docentes de enfermagem, no contexto do ensino superior, “motivos porque”, os quais representam as características típicas da vivência de um determinado grupo social e são descritas por meio de categorias concretas que configuram o **tipo vivido**, conforme referencial de Alfred Schütz.

Os motivos porque “ser docente” foram compreendidos, a partir dos elementos e fatos descritos pelas docentes do seu **mundo da vida** e o resgate da sua **situação biográfica**.

A análise resultou, portanto, na elucidação de quatro categorias: **Influência Familiar no “Ser Docente”, Influência Acadêmica no “Ser Docente”, Experiências Profissionais e Pessoais e Inserção na Docência**. A categoria **Influência Familiar** abarca a vivência que as enfermeiras docentes tiveram, no seu núcleo familiar, que corroboraram para a escolha da inserção na área da educação. A categoria **Influência Acadêmica** evidencia as experiências, durante a formação acadêmica das enfermeiras docentes, na relação com os seus professores e sua participação em capacitações docentes. A categoria **Experiências Profissionais e Pessoais** descreve as situações de trabalho vivenciadas pelas enfermeiras docentes e suas características pessoais, que contribuíram para sua atuação como educadora. A categoria **Inserção na Docência** destaca fatos que influenciaram e/ou foram determinantes na iniciação da enfermeira na docência.

A seguir, a descrição do conteúdo expresso, nas quatro categorias concretas, identificadas a partir dos discursos das enfermeiras docentes.

Quadro 4 - Categorias concretas do vivido. São Paulo, 2014.

Categorias	Unidades de Significado (US)
Influência familiar no “ser docente”	• Legado da docência • Escolha da docência pela compatibilidade com a dinâmica familiar • Educação como prioridade familiar
Influência acadêmica no “ser docente”	• Mestres exemplares • Capacitação na trajetória acadêmica
Experiências profissionais e pessoais	• Enfermeira educadora • Características pessoais
Inserção na docência na graduação em Enfermagem	• Fatos marcantes para inserção na docência • Continuidade do ensino técnico para o ensino superior • Indicação para docência no ensino superior • Vivenciando momentos gratificantes da inserção na docência

5.2.1 Categoria: Influência Familiar no “Ser Docente”

Segundo a análise dos discursos das entrevistadas, a **influência familiar** foi determinante, para atuarem como docentes. A família possui modelos que são seguidos como um legado. Outro aspecto identificado foi a decisão da escolha da docência estar associada ao papel de mãe exercido, por algumas das entrevistadas, e à educação como prioridade na família.

US: Legado da Docência

As entrevistadas descreveram que se espelharam em familiares que exerciam a docência e que se dedicavam a essa profissão destacando que essas pessoas foram exemplos. Esse fato pode ser constatado nas falas:

“Acho que a primeira coisa que contribuiu muito para eu ser docente, foi o fato das minhas irmãs mais velhas terem sido professoras dedicadas e gostavam muito do que faziam ...sempre via nelas, satisfação em executar seu trabalho docente” Cristal.

“...eu tenho uma trajetória familiar de pais na área da docência. Eu achei que eu tinha essa genética, provavelmente, por meus pais

trabalharei muito tempo na área da docência, automaticamente, eu ia seguir este caminho...” Pérola.

“Minha mãe era professora, fui alfabetizada por ela acho que também, tem um pouco disso, tenho outros familiares que são professores, de carreiras até aposentadoria, crescendo na área da educação...” Safira.

“...talvez por ter mãe professora, não sei se isso acaba refletindo um pouco...na minha família, tenho tias, mas não voltadas para a área de ensino superior, meu irmão, meu primo, todos são da área de educação. Acho que é genético. Isso que é muito forte” Jade.

“Minha mãe era professora do ensino fundamental I. Sempre gostei desta área” Coralina.

Estudo que investigou as motivações para o exercício da docência, no ensino superior, identificou a influência de familiares que já exerciam a docência e o aspecto financeiro, já que atuar como professora garantia uma renda extra (Fontenele, Cunha, 2014).

US: Escolha da Docência pela Compatibilidade com a Dinâmica Familiar

A inserção na docência também, estava atrelada à priorização da família, devido à flexibilização de horários mais compatíveis com a dinâmica familiar, comparado ao período de atuação como enfermeira assistencial.

“...eu sempre prezei muito minha casa, família e filhos. Então, resolvi diminuir minha carga horária. Resolvi mesmo sair do hospital...acabei o mestrado e fiquei só na docência” Calcita.

“Nunca me imaginei na docência. Isso ocorreu na época, que tive minha primeira filha. Ela foi prematura e parei de trabalhar... foram motivos pessoais que me trouxeram para o caminho da docência” Ametista.

Tardif (2011) aponta alguns fenômenos como, a vida familiar e as pessoas significativas na família, que aparecem como fonte de influência muito importante e que modela toda a postura do docente.

US: Educação como Prioridade na Família

A influência familiar pode ser revelada como uma crença de que a educação é um caminho para que o indivíduo possa ampliar seus horizontes, sendo passada de geração a geração, sendo considerada como prioridade.

“A questão da família...tenho três filhos, acho que isso, também colabora com a questão da educação. Sempre tive muito próxima dessa questão. A valorização da educação, na minha família, sempre foi muito grande, até dentro do pouco conhecimento do meu pai. Ele sempre valorizou a educação. Mesmo tendo poucos recursos. A escola era em primeiro lugar. Sempre foi. Acho que ele até atingiu o objetivo que queria. E eu, dentro da minha família, valorizo, a questão da educação. Tudo é voltado para educação... a gente sempre procura coisas que possam ser utilizadas como um processo educativo. Sempre alguma coisa que seja voltada para a questão da educação. Há valorização dentro da minha casa. As outras coisas são deixadas de lado e a educação vem em primeiro lugar” Esmeralda.

A educação possui lugar de fundamental importância nas possibilidades e nos limites de se transmitir, de uma geração a outra, determinados modos de viver, de pensar, de sentir, de interpretar o mundo e suas hierarquias. Não sendo, contudo, autônoma em relação às outras dimensões das interações sociais (Tomizaki, 2010).

5.2.2 Categoria: Influência Acadêmica no “Ser Docente”

Outro elemento de contribuição para o ser docente, segundo as entrevistadas, foi à **influência acadêmica**, que é explicitada no relato do papel importante dos mestres, como exemplos para estas entrevistadas, bem como as capacitações realizadas que corroboraram para o “ser docente”.

US: Mestres Exemplares

Ao longo da trajetória acadêmica, as enfermeiras docentes tiveram exemplos de mestres que contribuíram para a sua formação como educadora:

“Me espelhei na minha orientadora do mestrado para docência, porque ela é uma pessoa que respeita muito os outros. Valoriza o que o outro traz e acompanha muito de perto o aluno. Para mim ela é um espelho. Então, imaginava, se um dia eu for para a docência, eu quero fazer, exatamente, como ela faz. Respeitar o ser humano, entender e ouvir muito. Ela foi um espelho para mim” Jade.

“Tinha uma paixão tão grande pela minha primeira professora, que me espelhei muito nela...na faculdade tive uma enfermeira obstetra, que era muito famosa na faculdade. Ela foi um incentivo muito grande, para eu escolher a especialidade...sempre tive algumas pessoas de referência” Ágata.

“...professores que tive, ao longo da vida, principalmente, na graduação em Enfermagem, foram professores muito criativos, com técnicas novas, com apreço ao aluno e respeito mútuo. Tudo isso me chamou muita atenção. Sempre via, nestas pessoas, satisfação em executar seu trabalho como docente” Cristal.

As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem, também, para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático (Tardif, 2011).

Em estudo sobre identidade do docente de enfermagem, com exceção de um dos entrevistados, todos os outros foram unânimes em apontar professores de suas trajetórias formativas como pessoas que influenciaram e ainda influenciam, fortemente, suas escolhas, e que, muitas vezes, ainda pautam suas ações como docentes (Braga, 2013).

US: Capacitação na Trajetória Acadêmica

As capacitações realizadas durante a trajetória acadêmica das entrevistadas, também, foram destacadas como elemento de contribuição à construção do “ser docente”.

“...fazendo a faculdade fui percebendo, que era este caminho (docência) que eu queria seguir, durante os estágios. Os trabalhos que a gente ia participando na faculdade, sempre me envolvia em questões relacionadas a isso, os eventos...fui sentindo que, provavelmente, este seria o caminho que gostaria de seguir, mas também não tinha muita certeza” Pérola.

“Fiz a graduação junto com a licenciatura...durante a graduação tive que fazer estágio em escola pública de primeiro e segundo grau, na época tinha Educação e Saúde” Esmeralda.

“...no último ano da faculdade comecei a ter a licenciatura. Terminei um ano depois à licenciatura plena em educação” Coralina.

“...fiz uma especialização de 360 horas para trabalhar com os níveis de deficiência (mental e física) que existiam na ocasião...” Safira.

“Primeira pós-graduação foi Educação e Saúde Pública. Sempre gostei desta questão da educação, de estar próximo dos alunos. Desde a faculdade tinha interesse... fiz Educação e Saúde Pública que me ajudou muito na questão das técnicas de educação, porque existem várias formas de educar. A gente sempre utiliza a mais formal, mas nem sempre é o que atinge o aluno” Esmeralda.

“Fiz outras pós-graduações em saúde da família e em saúde da mulher, sempre com a intenção de entrar no mestrado. Desde o começo, sabia que queria ficar na educação. Em 2004, antes de entrar na docência, entrei em um programa de mestrado, mas pensando em trabalhar mesmo com a educação” Esmeralda.

“No final da graduação, fiz logo em seguida a pós. Esta oportunidade de fazer a pós, surgiu com a possibilidade, ao finalizar o curso, de entrar no curso de Enfermagem, como docente, na faculdade onde meus pais trabalhavam. Fiz a especialização, já com esta certeza que queria seguir a área da docência” Pérola.

“Fiz residência, em terapia intensiva, logo após que me formei e cursos de capacitação focados para terapia intensiva, cursos de capacitação ACLS, instrutor de ACLS...” Turmalina.

“As capacitações que fiz, além da pós... foram realizadas pelo Ministério da Saúde, na estratégia de saúde da família, não para atender os alunos e sim, para atender a comunidade” Esmeralda.

“...com o mestrado tive a vontade de fazer (pesquisa), porque eu tinha feito iniciação científica. Já tinha vontade de realizar pesquisa na área de enfermagem. Com as discussões do mestrado, isso instigou mesmo eu querer ir para a área da docência” Jade.

“...eu não tinha o conhecimento científico e metodológico de como fazer, por isso, que eu parti para academia para o mestrado. Acho que a parte profissional, contribuiu muito, para o mestrado...” Calcita.

“...o mestrado (ajudou bastante). Porque no mestrado você expõe e aprende a aprofundar o trabalho científico e pesquisar” Rubi.

“...eu fiz a especialização. Depois de dois anos...passei pelo processo para o mestrado. Eu não tinha, na verdade, a consciência do que me traria o mestrado... para mim ele foi um riquíssimo aprendizado.” Diamante.

“...as disciplinas do mestrado pouco acrescentaram neste sentido (capacitação docente). Foi sempre muita discussão de texto que também era legal” Cristal.

Estudo sobre formação pedagógica do docente mostra que os participantes possuíam pós-graduação, *lato sensu*, em cursos de especialização, em distintas áreas, e os saberes que adquiriram foi proveniente desta capacitação. O estudo aponta, também, que além de curso de Docência para o Ensino Superior, os docentes referem cursos de formação

continuada em escolas de nível técnico em que atuaram como professoras, antes de ministrar aulas em nível superior (Fontenele, Cunha, 2014).

5.2.3 Categoria: Experiências profissionais e pessoais

As vivências das enfermeiras como educadoras, na assistência ou como professoras antes do ensino superior, além das características pessoais, foram elementos, também destacados pelas entrevistadas.

US: Enfermeira Educadora

As entrevistadas tiveram **experiências profissionais** antes, durante e após a graduação, anteriores à docência no ensino superior, que contribuíram para a construção do “ser docente”, destacando a vivência, como enfermeiras educadoras, em diferentes áreas de atuação. Houve relato da atividade na educação especial e de nível médio e também foi descrita a participação em sindicato e grupos de estudo.

“...o que mais ajudou a ser docente foi ter segurança na prática e ter uma história como enfermeira assistencial. Acredito que o conhecimento e a vivência da assistência são imprescindíveis para a formação docente” Ametista.

“Como enfermeira de UTI, fui multiplicadora de treinamento. Sempre gostei da área do ensino, não só no ensino prático, também ministrava algumas aulas teóricas na educação continuada. Depois fui ser enfermeira de educação continuada” Safira.

“Eu gostava da área de treinamento, porque depois da assistência, lá no Einstein, eu acabei indo para a educação continuada...gostei de atuar na seleção do pessoal, do treinamento inicial, de acompanhar, de dar aqueles primeiros passos para quem estava iniciando na área ou em uma nova instituição” Diamante.

“...na Enfermagem, sempre gostei muito de dar orientação, de explicar, de me preocupar se o outro tinha entendido. Então, eu acho que tem alguma coisa, neste sentido, que me fez seguir a área da docência” Pérola.

“Durante a prática (como enfermeira) eu achava, que era importante transmitir o conhecimento, para os futuros enfermeiros, pensando sempre no melhor, no aprimoramento dessa realização desta prática.

Tinha o comprometimento. Eu me achava assim... responsável. Queria ser responsável, por estar contribuindo com pessoas, com a formação de pessoas que, futuramente, prestariam o cuidado a outras pessoas. Eu queria que fosse feito da melhor maneira possível...” Calcita.

“Quando estava na assistência, se tinha um caso diferente, gostava de ler, entender melhor e planejar com a minha equipe, o melhor cuidado que eu iria prestar...” Ametista

“Eu nunca pensei em ser professora, mas sempre no hospital eu fui meio que professora” Turmalina.

“Uma experiência que tive e que foi interessante, na área da educação, foi o projeto Larga Escala da Prefeitura. Eu fui funcionária da Prefeitura. Era um método de construtivismo. A gente trabalhava com os atendentes de enfermagem, para capacitá-los para serem auxiliares de enfermagem. A gente trabalhava resgatando o conhecimento, a partir do conhecimento deles, construindo um novo conhecimento... Dentro da minha trajetória profissional, sempre trabalhei com a educação, além do curso técnico, trabalhava na saúde pública em Estratégia da Saúde da Família, com a educação popular, que também é uma educação que colabora muito, para o aprendizado do próprio profissional, porque eles trazem conhecimentos diversos. Apreendi muito com eles. Acho que isso facilitou, minha entrada na docência” Esmeralda.

“...comecei o Projeto Larga Escala. Fiz vários cursos de formação. Fui coordenadora destes cursos, multiplicadora deles e comecei a gostar mais ainda. Falei: “Oba, não é só a lousa e o giz, porque a gente usava muito a lousa e giz, posso usar outras estratégias”... fiz capacitações com grupo de educadores da Secretária de Saúde do Estado de São Paulo...enquanto trabalhei no Ministério, também fazia muitos grupos educativos” Cristal.

“Outra coisa que me ajudou, acho que foi ter trabalhado na saúde pública...você tem que fazer, a todo tempo, educação e saúde com a população e com quem você está atendendo, quando pratica também. Como você tem que fazer treinamento para os funcionários, você acaba praticando” Rubi.

“Foi uma época muito boa da minha vida, como educadora (professora do Centro Formador de Pessoal de Nível Médio). Conheci muitas pessoas e culturas diferentes, porque vinham pessoas do Brasil todo. Foi muito bom, estar dentro deste ambiente. Foi muito bom também, porque foi neste momento que comecei a trabalhar a proposta de “Paulo Freire”, não de um ensino bancário, mas de um ensino diferenciado...” Cristal.

“Falo que essa minha experiência como docente da APAE, fortaleceu bastante, as minhas escolhas. Dali pra frente, apesar de, inicialmente, eu ser muito imatura como pessoa, muito jovem, acho que tinha uns 18 anos, sempre gostei da área de educação” Safira.

“O que contribuiu para eu ser docente hoje, por mais estranho que pareça, tem muito a ver com a minha vida sindical...isso fez com que melhorasse muito a questão de expor, de você poder explicar de uma forma que a categoria entendesse...enquanto sindicalista você tem que falar de forma clara, objetiva para que os trabalhadores entendessem. Acho que isso ajudou...ajudando a construir a central única dos trabalhadores, abriu muito mais a minha visão. Não interessava de que categoria as pessoas eram. O que me interessa é, como as pessoas pensam” Rubi.

“...o hospital universitário me deu uma formação inicial da sistematização da assistência, porque a gente não trabalhava (SAE). Iniciei com um grupo da SAE (do hospital)” Diamante.

“...no hospital, nós tínhamos um grupo de estudo dentro da terapia intensiva. Por isso gostei de dar aula, porque na verdade, dentro da UTI nós tínhamos grupo de estudo. Era um grupo de médicos e enfermeiros e a gente devido ao grupo, desenvolveu cursos...” Calcita.

“Fiz magistério no ensino médio e meu primeiro emprego, depois que fiz magistério, fui trabalhar com deficientes. Fui professora da APAE” Safira.

“...sempre teve esse fator de educador em mim. Durante a graduação também, foi uma constante. Fui de uma Associação de Universitários... dava palestras de educação e saúde nas comunidades...sabe essas atividades que faz em escola, sempre voltado para “contar alguma coisa”?... então, sempre ligado a essa parte de comunicação. Por algum motivo, que a gente nunca sabe porque, são os caminhos que Deus vai traçando para gente, mas sempre ligada nesta parte de ensinar e ser ensinada” Coralina.

“Fui monitora, durante todo o período da faculdade em vários estágios diferentes. Então, eu já sanava um pouco da minha vontade de falar com aluno, de ensinar...comecei a dar aula em curso de gestantes, que também me sanava esta vontade de dar aula” Ágata.

“...fiz algumas aulas. Participei, de grupos de estudo que envolviam todos os principais hospitais de São Paulo. Era um grupo de educação continuada...fiz parte da comissão de ética, porque eu era uma das poucas que tinha mestrado. Então, trabalhos e pesquisas que chegavam, quem fazia avaliação era eu. E, de certa forma, eu fui ajudando algumas colegas na iniciação científica” Diamante.

“...quem era (enfermeira) Senior acabava sendo tipo Couching da unidade. Então, o aprendizado na prática, sempre fez parte, porque ficava com esta prática também...eu era do curso de hemodinâmica. Então, montamos um grupo de hemodinâmica que atendia o público externo. Esta sempre foi a prática lá (hospital). A gente sempre fazia aulas teóricas e práticas simuladas, estação, coisas deste tipo, estudo de casos, práticas simuladas fez parte desde momento que comecei. Então, foi esta experiência que tive lá. Esta capacitação começou dentro do grupo de trabalho mesmo. Acho que isso fez toda a diferença. Isso que ajudou a vir para a docência” Turmalina.

Os saberes, aqui representados pelo saber prático da enfermagem, são parte constituinte da identidade como professor. Os saberes práticos da enfermagem são os mais acessados na ministração de aulas teóricas (Braga, 2013).

US: Características Pessoais

Durante as entrevistas, as enfermeiras docentes descreveram características pessoais, que acreditam ter contribuído para o “ser docente”.

“Sempre gostei muito de ler e estudar... a questão de aquisição de livros, de leitura de artigos...” Ametista.

“...eu gostava de estudar. Eu achei que isso (fazer o mestrado) seria um caminho para um aperfeiçoamento, uma melhoria profissional” Diamante.

“...sempre fui muito dedicada, muito preocupada e sempre gostei de cuidar e ensinar...” Pérola.

“...eu acho que o fato da gente ser comunicativa, de uma certa forma, isso ajuda. De gostar e sempre estar buscando coisas novas... mas é uma característica minha querer sempre alguma coisa nova” Diamante.

“Eu me conhecia, enquanto adolescente, uma pessoa muito tímida. Acho que esse processo da faculdade, de ter feito uma greve na Escola de Enfermagem, na época da ditadura, isso fez com que eu conseguisse enxergar o mundo de uma outra forma” Rubi.

“...mesmo na igreja, eu era de grupo de jovens. Então, na igreja, acho que a gente fortalece muito esse papel de educador, o tempo todo” Coralina.

“...tive paixão pelos meus professores, paixão de ...chorar quando terminava o ano. Eu lembro das minhas professoras, dos nomes até

hoje, mesmo depois de muitos anos, e vejo que isso não acontece hoje em dia” Ágata.

“Quando eu era criança, morava no Espírito Santo. Minha rua era de terra, não tinha calçamento, eu dava aula para os alunos escrevendo no chão. Esses alunos eram meninos da minha rua, crianças da minha rua, das outras casas. Era um bairro próximo de praia, então, a gente fica muito na rua, brincava muito na rua, alguns não estudavam, porque tinham muitas crianças muito pobres na rua. Eu estudava, trazia o que eu aprendia na escola e ensinava riscando no chão. Eu era professora muito brava (risada). Eu adorava ensinar. Eles tinham o horário deles. Eles me procuravam “hoje tem aula?” Ágata.

“... quando eu era adolescente ela (avó) me pediu “Você me ensina a escrever?” O sonho dela era escrever uma carta para filha, que morava em Belo Horizonte...então, eu falei “Vó vamos começar ensinando a escrever o seu nome”. Ensinei o Ba Bá para ela. Ela aprendeu a escrever o nome dela, escrever as letras e eu ia ditando, letra por letra, e ela escreveu a primeira carta dela...” Ágata.

“...acabei partindo para uma profissão de lidar com outro, de fazer alguma coisa por alguém ou com alguém. Isso eu sempre achei que tinha tudo a ver comigo, com a minha personalidade do jeito como enxergo as coisas, até como eu vejo o mundo. As pessoas têm que ser... elas têm que ajudar um ao outro. Queria partir para o cuidado do indivíduo com algum problema de saúde” Calcita.

A formação docente é um processo que se inicia muito antes do ingresso, na carreira do ensino superior, na medida em que os professores consideram, em suas práticas cotidianas na universidade, a influência das experiências anteriores ao acesso à carreira, tais como, por exemplo, influências escolares, familiares, profissionais e sociais (Braga, 2011).

5.2.4 Categoria: Inserção na Docência na Graduação em Enfermagem

As entrevistadas relataram diferentes situações de inserção na docência, que contemplaram descrições de admissão no ensino superior de Enfermagem e experiências anteriores a este momento. Algumas entrevistadas já exerciam o papel de docente em outros contextos, onde também, ocorreram fatos marcantes que contribuíram para a atual inserção acadêmica.

US: Fatos Marcantes para Inserção na Docência

As enfermeiras docentes relataram fatos que marcaram sua inserção na docência e que foram elementos que contribuíram para a tomada de decisão de exercer a docência, não mais vinculada ao trabalho de enfermeira assistencial.

“...coincidiu de eu entrar na São Camilo (quando saiu do hospital), acabei o mestrado e fiquei só na docência” Calcita.

“Eu vim para a carreira acadêmica, porque a assistência, já não dava conta do que eu queria como enfermeira” Safira.

“Quando eu saí do hospital, eu falei assim: Eu não quero mais participar desta carnificina” Coralina.

“Teve uma situação difícil, no hospital, que falei: Não, acho melhor começar outra área...por problemas de princípios, achei que não dava para ficar mais no hospital e queria fazer o mestrado” Turmalina.

US: Continuidade do Ensino Técnico para o Ensino Superior

Em algumas faculdades de enfermagem existia, e ainda existe, a formação em bacharelado e licenciatura em Enfermagem, o que propiciava, ao egresso do curso, ministrar aulas nos cursos técnicos, sendo uma possibilidade de iniciar a carreira acadêmica.

“Iniciei na carreira da docência para o curso técnico (Enfermagem)...em 1991” Esmeralda.

“Eu já tinha essa vontade (ser docente) e começou por acaso. Ainda estava me graduando e fui substituir uma colega que teve bebê. No SENAC fui dar aula para o curso de auxiliar de enfermagem, na área de pediatria...” Cristal.

US: Indicação para Docência no Ensino Superior

No meio acadêmico, é comum que o docente seja admitido por indicação de um colega já inserido na instituição de ensino superior, desde que este tenha os requisitos curriculares necessários para assumir esta função.

“Um convite que recebi de uma colega, no momento em que tive que me ausentar da prática assistencial... de acompanhar estágio com alunos de pós-graduação” Ametista.

“Surgiu à oportunidade e acabei indo para uma instituição privada” Jade.

“...acabei recebendo um convite da coordenadora daqui, para vir dar aula” Diamante.

“...fiz mestrado e doutorado e aí tive um convite, não, uma sugestão de uma colega, que eu trouxesse o currículo para cá, e foi o primeiro lugar que vim ser docente, e estou aqui até hoje” Ágata.

O início da trajetória do enfermeiro, como professor do curso de graduação em enfermagem, ocorre como em tantas outras profissões de áreas técnicas, por razões e interesses variados, como oportunidade de trabalho, convite de outro professor ou da instituição de ensino, identificação com a docência ou para complementar o conhecimento (Braga, 2013).

US: Vivenciando Momentos Gratificantes da Inserção na Docência

As primeiras experiências da inserção, na docência, trouxeram momentos gratificantes para o docente inexperiente e, segundo as entrevistadas, esta vivência contribuiu para terem uma visão positiva do “ser docente” de Enfermagem.

“Eu estava temerosa, mas gostei muito e achei que era um caminho interessante, que era muito gratificante formar novos profissionais” Ametista.

“Foi uma aula gostosa, me senti bem. No começo fiquei meio nervosa, mas depois percebi que era muito gostoso dar aulas. A devolutiva dos alunos, o comportamento deles em relação ao que eu estava expressando, falando, perguntando, a expressão corporal e gestual deles, trabalhadores, cansados, mas que estavam lá para aprender. Aí eu gostei, comecei a gostar muito...” Cristal.

Estudo referenda que docentes revelaram ter experimentado desconforto e insegurança em sala de aula, no início da carreira, mas, com sensações gratificantes, quando passam da fase inicial para a fase de estabilização (Braga, 2013).

5.3 As Categorias Empíricas das Entrevistas

Após a análise das entrevistas individuais, as Categorias Empíricas emergiram das Unidades de Significado extraídas dos discursos dos sujeitos da pesquisa, enquanto a análise das mesmas, foi embasada no movimento dialético da ação-reflexão-ação, descrito por Schön (2000). Quanto aos conteúdos do referencial teórico de análise dos achados empíricos, estes ora referendam os achados do presente estudo, ora os contradizem e, em outros momentos, os complementam.

Quadro 5 – Categorias Empíricas e Unidades de Significado das entrevistas das docentes enfermeiras. São Paulo, 2014.

Categorias	Unidades de Significado (US)
Ser docente de enfermagem no ensino superior	• Idealismo na docência do ensino superior • Formação docente
Exercer a docência no ensino superior	• Capacitação docente • Responsabilidade docente • Relação professor/aluno • Didática no ensino superior
Refletir sobre o ser docente no ensino superior	• Realização profissional • Cenário atual da docência • Influência da organização e estrutura do ensino superior

As Categorias Empíricas dos “motivos para” explicitam os motivos de inserção e atuação das docentes no ensino superior de Enfermagem. Assim, as US que compõem estas categorias explicam o fenômeno formação e práticas pedagógicas do docente de enfermagem.

5.3.1 Categoria: Ser Docente de Enfermagem no Ensino Superior

A Categoria Ser docente de enfermagem no ensino superior foi elaborada, a partir das US **Idealismo na Docência do Ensino Superior**, que explicita o desejo de algumas docentes de educar para mudar o mundo; em ser referência para o aluno e de ajudar o aluno a se tornar

um profissional competente. A US **Formação Docente** discorre sobre a importância da experiência prática, para ser docente de enfermagem, e a contribuição dos cursos de pós-graduação para a formação do docente.

US: Idealismo na Docência do Ensino Superior

Educar para mudar o mundo como proposição do ensino está implícito nas falas:

*“Quando entrei para a graduação de Bacharel em Enfermagem, eu vim com um ideal de produzir resultados mais eficientes....utilizar estratégias novas...**poder mudar o mundo**...eu acho que se não foi para lutar pelo ideal [...] Porque eu fugi do hospital, né?!” Coralina.*

*“Resolvi ser docente em enfermagem, **para ver se mudava um pouco esse mundo**” Safira.*

Reflexão sobre o ser docente no ensino superior, com idealismo está pautada na afirmativa:

*“...como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (Freire, 1996, p. 110).*

Ser referência para o aluno é considerada nas falas:

*“Em todos os sentidos a gente ajuda os alunos, porque **somos referência**. Se você não tiver este espírito de ajudar, fica difícil, no meu entender, do que a docência deve oferecer para um aluno... temos responsabilidade no que a gente fala, no que faz, porque querendo ou não, somos **referências** para eles” Diamante.*

*“Professor é **exemplo**, ele é o espelho do aluno...” Ametista.*

Estudo, com enfermeiros professores, revelou que bons ou maus exemplos adquiridos, durante suas vivências profissionais, exigem reflexões constantes, reforçando que podem ensinar e aprender por meio destes e entendem que, dessa maneira, podem ser modelos para os futuros profissionais (Sebold, Carraro, 2013).

A proposição de formar um profissional está contida nas falas:

*“Acho que estou **ajudando a formar no mercado** pessoas que querem ser enfermeiros, com período de vida que possa desenvolver a prática profissional e que desenvolva da melhor maneira possível, não necessariamente da mesma maneira que desenvolvi, mas muito melhor até do que eu fazia” Calcita.*

*“...o que eu posso contribuir para aquele futuro profissional? Como vou passar o que é ser enfermeiro para aquela pessoa? A gente acaba **direcionando muito os alunos**, principalmente, aqueles que não são da área ainda” Jade.*

*“No campo de estágio, **mostrar como é atuar, a postura, a valorização do profissional, limites...**” Ametista.*

O modo de ser do enfermeiro que assume a docência como atuação profissional, demonstra que esta pode ser a contribuição aos futuros profissionais da enfermagem. Nesse movimento, os docentes constroem suas relações com os alunos, não apenas baseadas em conteúdos ou disciplinas, mas transcendem o ensinar-aprender o cuidado de enfermagem, quando mostram seu modo de ser pela promoção da autonomia do acadêmico, nas mais diversas situações (Sebold, Carraro, 2013).

Educar torna-se o (re)inventar e a (re)construção do conhecimento, de forma personalizada, transpondo o mero preparo de mão de obra para o mundo globalizado buscando, na capacitação do profissional, um transformador da realidade, um (re)avaliador crítico. Esta condição favorece uma (re)descoberta do indivíduo, das suas potencialidades, dos seus limites e de alguma maneira, subsidia o desenvolvimento de suas capacidades (Guimarães, Martin, Rabelo, 2010).

US: Formação Docente

Algumas falas consideram a importância da experiência prática na enfermagem e a vivência sindical como prontidão para a docência:

*“...situações assistenciais que eu vivi, por exemplo, o aluno se motiva, ele fica mais reflexivo...acredito que a **prática é essencial**. A gente passa essa vivência para o aluno e isso deixa a gente muito mais segura” Ametista.*

*“Até hoje, acho que minha **vivência na prática**, como enfermeira, colabora na minha formação e profissão de docente” Esmeralda.*

*“...a **prática** (assistencial) contribui muito para o desenvolvimento acadêmico” Calcita.*

*“...acho que a **prática** (assistencial), traz muito mais contribuição. Por isso que gosto de dar estágio ainda, porque eu acho que traz exemplos. É uma coisa mais prática” Turmalina.*

“Até hoje esta formação sindical me ajuda muito, na visão crítica... eu não consigo olhar só o específico sem olhar o geral, isso me ajuda muito” Rubi.

Referencial teórico mostra que o processo de significação profissional é descrito pelos enfermeiros-professores, por meio de suas vivências, na prática assistencial quando consideram esses momentos, como sendo de aprendizagem e de construção do ser enfermeiro. Este mundo construído a partir de suas possibilidades, traz para esses enfermeiros, a base de suas experiências (Sebold, Carraro, 2013).

As entrevistadas referem à contribuição dos cursos de graduação e pós-graduação para a formação docente:

*“Apesar de ter dentro do currículo (**graduação**), as disciplinas voltadas para educação, mesmo assim, a gente sabe que tiveram várias mudanças em relação ao processo de ensinar e aprender. A gente tem a bagagem que aprende lá na graduação, mas depois, tem algumas coisas que se modificam ao longo do tempo” Esmeralda.*

*“Acabei ingressando no **mestrado** buscando uma formação melhor... no mestrado só tive uma disciplina que teve o foco de preparar o profissional para ser docente...a formação é imprescindível, a qualidade da formação” Ametista.*

*“...**mestrado** acaba sendo direcionado para a pesquisa...” Jade.*

*“...fiz **mestrado** e segui para a carreira acadêmica” Safira.*

*“...veio o assunto do **mestrado**, que foi tentar entender como acontecia o aprendizado significativo, através das metodologias de ensino” Coralina.*

*“Eu já estava terminando o **mestrado** e pensei em procurar aulas em uma Universidade...” Cristal.*

*“...o **mestrado** nasceu de uma observação minha, da prática. O **doutorado** também, em relação à temática. Mas hoje, com outra postura, muito diferente...é a minha maturidade, responsabilidade naquilo que vou assumir” Diamante.*

*“...fiz a linha acadêmica normal de **mestrado** e **doutorado**...em uma das disciplinas da pós-graduação, eu fiz sobre estratégias de ensino.... isso me ajudou bastante, mas específico para eu ser docente” Ágata.*

*“...o **mestrado** contribuiu muito mais. A época em que eu fiz, era um outro momento da minha vida. Já na área da docência, a experiência que você já traz um pouco ajuda, mas o teu olhar muda... você tem contato com várias áreas do saber..., tem os docentes já com experiência...vão te mostrando que você precisa buscar mais e que é meio que infinito este conhecimento...ainda quero buscar o **doutorado**, ainda quero... continuar na área da Educação” Pérola.*

*“O **mestrado** me ajudou muito no desenvolvimento da minha atividade acadêmica...quanto é importante fazer primeiro o mestrado e depois o **doutorado**. O mestrado é um amadurecimento acadêmico, científico e profissional. A gente sai da prática vai para o mestrado...a gente vê o quanto é difícil fazer uma pesquisa....eu fui para o doutorado muito mais amadurecida...tanto o doutorado, quanto o mestrado, contribuem muito agora, porque a gente orienta trabalho, TCC, monografia. Por conta disso, hoje sou muito mais criteriosa na correção de texto, na hora de formar uma frase, de elaborar uma ideia. Se eu não tivesse passado por este processo, teria uma lacuna” Calcita.*

Os participantes de uma pesquisa relataram ter formação *stricto sensu* e valorizaram esse nível de estudo, como uma formação essencial, que traz grande aporte acadêmico à atuação como docente (Braga, 2011).

Em pesquisa sobre identidade dos enfermeiros-professores verifica-se que estes se denominam pesquisadores sendo, esta atividade, importante para o desenvolvimento tecnológico da enfermagem (Sebold, Carraro, 2013).

Embora haja a disposição para a pesquisa, que auxilia o professor no seu dia-a-dia em sala de aula, é importante considerar as exigências de uma investigação científica, bem como as condições necessárias para que a pesquisa, de fato, se efetive (Silva et al., 2008).

5.3.2 Categoria: Exercer a Docência no Ensino Superior

A Categoria Exercer a docência no ensino superior foi construída, a partir da identificação das US **Capacitação Docente** com a proposição de educação permanente; de estratégias pessoais para a busca da capacitação docente e pela ausência de capacitação na área educacional; US **Responsabilidade Docente**, que aborda a divulgação de informações atualizadas e a influência no futuro profissional; US **Relação Professor/Aluno**, que explicita o perfil do graduando e as estratégias na condução da relação professor/aluno e US **Didática no Ensino Superior**, que discorre sobre a mudança de paradigma no ensino superior, no planejamento e avaliação, sobre os desafios do enfermeiro docente, das estratégias didáticas e sobre as dificuldades na aplicação das estratégias didáticas.

US: Capacitação Docente

Nesta US, as docentes consideram a importância, do docente estar atualizado, tanto no conhecimento da área em que atua como na adoção de novas técnicas e estratégias didático-pedagógicas. Consideram, também, a necessidade da capacitação formal no âmbito da pós-graduação e a EAD, como possibilidade de atualização. As falas a seguir mostram:

*“...nós que somos docentes de graduação deveríamos nos educar um pouco mais. Uma **educação continuada** para os docentes, não é porque somos docentes que nós sabemos tudo...por que os docentes não têm educação continuada? São soberanos? Eu acho que, não só porque eu vim de uma área de educação continuada do hospital, mas eu clamo por isso, sou sedenta por isso...” Coralina.*

*“O lidar com o outro, ainda com o outro que é adulto é uma coisa que a gente vai se moldando e construindo um modelo. Você tem que ir sozinha, com leitura, essas coisas... **tentando se capacitar**” Jade.*

*“...acho que, como docente, aprendi e sinto que é essencial me **manter atualizada**, consequentemente, estudando mais... tento participar de congressos e oficinas para me atualizar...mas preparo docente mesmo é só os eventos da instituição, os workshops, as discussões com as colegas e nada mais....É muito importante que a gente esteja com informações corretas, pertinentes, atualizadas, baseadas em evidências científicas, buscar **atualizações** sobre aquele assunto. Acho que isso é do professor, senão você acaba reproduzindo um modelo que já nem tem mais, que não existe mais...” Ametista.*

*“O **domínio do conteúdo científico** também traz muita segurança...eu acho que estudar é uma coisa que também me deu bastante segurança” Jade.*

*“...participo sempre de congressos, simpósios, jornadas para **me atualizar**, pelo menos duas vezes ao ano...com 60 anos tenho esta preocupação, deveria fazer algum curso...” Rubi.*

*“Tive **capacitação** de técnicas pedagógicas com as professoras (pedagogia)...” Cristal.*

*“...fiz **licenciatura**. Quando eu fiz, na época, já atuava na área da docência....fiz uma segunda **especialização**...esta especialização era um sonho que eu tinha, mais pessoal. Era um curso multiprofissional, que acrescentou bastante...busquei muita coisa, mesmo alguns cursos participando de eventos, todo ano indo em congresso, apresentando trabalho“... estou caminhando para o **doutorado**, vou ver se consigo, acho que agora é o momento de maturidade....fazer o doutorado agora é minha meta a seguir” Pérola.*

*“...terminei o mestrado, parti para **fazer cursos, especialização**... em saúde do idoso... que eu já tinha feito, aprimoramento e partir para o doutorado” Calcita.*

*“...o mais específico (**curso**) foi de simulação, quando fiz o ACLS. Este curso fez toda diferença na área da docência” Turmalina.*

*“...é muito importante que a gente esteja com informações corretas, pertinentes, atualizadas, baseadas em evidências científicas, buscar **atualizações** sobre aquele assunto. Acho que isso é do professor, senão você acaba reproduzindo um modelo que já nem tem mais, que não existe mais...” Ametista.*

*“...fiz um curso em **EAD** para estar me atualizando e me capacitando...” Ametista.*

*“Dentro da instituição de ensino superior, a única capacitação que fiz e que a própria instituição ofereceu, foi o curso de **EAD**, porque também é um novo modelo que a gente tem que se adaptar, isso vai ser o futuro” Esmeralda.*

*“...fiz os cursos na instituição de **EAD**. Estou no terceiro ou quarto curso. Isso possibilitou bastante contato com as tecnologias da informação e comunicação, que veio agregar também” Pérola.*

É de reconhecimento amplo que a educação permanente é de grande valor, pois proporciona conhecimento, crescimento, atualização e aperfeiçoamento do profissional (Guimarães, Martin, Rabelo, 2010).

Para os autores, a evolução rápida do mundo exige contínua atualização dos saberes. Desta maneira, a educação age como mola mestra para transformação dos paradigmas dos indivíduos, possibilitando que compreendam o que ocorre na sociedade, ampliando, assim, a visão de mundo no qual estão inseridos. O processo de educação permanente dos profissionais da saúde, tem sido caracterizado pela relação com o processo de trabalho institucional objetivando a transformação da prática.

A formação continuada, através da participação em cursos, oficinas, seminários, congressos, pós-graduações, dentre outras possibilidades, é fundamental para a construção da identidade profissional bem como para a atualização nas questões que envolvem o ensino superior em nosso país. Este nível educacional vem sofrendo marcantes transformações decorrentes, principalmente, da expansão e massificação de acesso a este nível educacional (Fontanele, Cunha, 2014).

Ainda, referente à capacitação para a docência, as participantes desta pesquisa referiram que a busca de oportunidades de capacitação, mostra a falta de cursos de atualização ou aprimoramento nesta área.

“...me preocupo em me manter atualizada, o que estudamos antes, já não é uma verdade absoluta hoje...” Ametista.

*“A gente também, em termos de **aprimoramento**, deve buscar as outras informações, porque hoje as informações são muito rápidas. Então, a gente tem que estar acompanhando este aluno” Pérola.*

*“...fui atrás de leitura ... me **aprimorar** no assunto... depende de cada um ir atrás dos seus objetivos e de se aprimorar. O que não dá, é ficar esperando as coisas chegarem até você. A gente tem que procurar e se aprimorar no que a gente está desenvolvendo ou se propôs a fazer, da melhor forma possível” Calcita.*

*“...estou fazendo curso de oratória, curso de palhaço, já fiz curso de RPG, que é uma estratégia nova que o pessoal tem utilizado muito, principalmente, no ensino médio, e tem dado muito certo, os resultados ficam muito bons. Estou **buscando alternativas** para ensinar” Coralina.*

*“Aqui (faculdade) eu também aprendo muito com as colegas. Com algumas colegas gosto muito de **trocar experiências**” Cristal.*

*“...a característica de você gostar de se comunicar, falar, conversar e **não ter medo de se expor e de querer buscar coisas novas**...eu acho que aprendi a ser professora...acho que ninguém nasce pronto...” Diamante.*

*“...acabei adiando um pouco o plano de continuar fazendo uma outra especialização. Depois veio filho na época, também adiei por causa disso. Depois fiquei viúva, então chegou um momento que falei, preciso fazer uma outra pós, já que eu quero seguir a área da docência, continuar na área da docência. Aí fiz o mestrado e só não encaminhei para o doutorado por conta de **organização** minha, em termos de filho pequeno” Pérola.*

*“Eu sempre gostei do **conhecimento geral**...eu gosto de ler jornal... ver reportagem, viajar, de ir ao cinema, são coisas que vão agregando para a gente e que te ajudam muito em uma sala de aula...se você não gostar de estudar, ler e de olhar de uma forma ampla, acho que não dá para ser professora... quando você está na docência, o aluno e a sala de aula exigem de você buscar. Não dá para ser aquela professora que fica na mesmice que, às vezes, a gente vê. Você é obrigada a **estudar e a procurar recursos**” Diamante.*

*“Vamos ao teatro, buscando alguma **estratégia** para usar em sala de aula...mesmo os filmes infantis, que têm um fundo que você consegue trabalhar como, questão de família, amizade e convívio social” Esmeralda.*

Música, poesia, cinema, vídeo, pintura, fotografia, texto literário, dança, teatro, improvisação dramática encorajam a expressão de todos. Podem ainda instigar, impactar, surpreender, sair do previsível, do lugar comum, retirando as referências da convenção e do usual. Essas formas artísticas fornecem muitas alternativas de abertura para a atividade de aprendizagem que, depois, possibilitarão explorar, o tema em estudo, de maneira mais estruturada, lógica e específica (Küller, Rodrigo, 2012).

A ausência de oportunidade para a capacitação na área educacional está explicitada nas falas:

*“**Não fiz capacitação** na área da educação. Acho que isso deveria ser exigido. Acho que a gente tinha que ter algo mais voltado para a pedagogia, porque a gente acaba apanhando muito até ir se moldando” Jade.*

*“Com certeza cursos de capacitação auxiliariam...acho que **não existe uma preparação docente** para o papel de docente, vejo muita gente muito competente, tecnicamente falando, mas que não tem nenhuma didática em sala de aula. E o que acontece é que, essa geração, não tolera a perda de tempo” Coralina.*

*“...mas não tive nada específico, que me ensinasse a ser professor, não tive!...**não tive cursos de capacitação**, nenhum específico...foi na raça e com conhecimento” Ágata.*

*“**Não fiz nenhuma capacitação** para a área da docência...hoje eu penso se eu tivesse feito teria me ajudado bastante. Isso faz a gente ler uma literatura específica...” Calcita.*

*“Palestras voltadas para a área da educação, cursos específicos de didática, **não fiz...**” Turmalina.*

Quando, no início da docência, não acontece o devido preparo pedagógico, podem ser adotadas ações centradas no fazer, conforme modelos construídos na relação com antigos professores e, assim, o trabalho ocorre de forma individual e individualizada deixando, a critério do próprio docente, o exercício do aprender a ser docente (Nosow, Püschel, 2009).

Estudos mostram a importância da experiência do Estágio de Docência para pós-graduandos, como base relevante para a formação do docente universitário, pois permite uma primeira aproximação com a prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer bem como o conhecimento das consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional docente (Oliveira, Silva, 2012; Joaquim et al., 2011).

US: Responsabilidade Docente

A responsabilidade tem significado específico quando os docentes, nas falas, demonstram preocupação com a formação do futuro profissional, com o atitudinal e não só com a informação.

*“Nós **somos formadores**. Acredito que o docente forma, muitas vezes, forma opiniões... acaba induzindo o aluno a ir ou não para certa área...mostrar para o aluno o que é ideal o que é correto...mas também mostrar o que é real...isso é uma grande **responsabilidade...**” Ametista.*

*“...eu pude perceber o quanto nós temos que ter **responsabilidade** ao educar, ao ensinar os alunos em formação... a gente não educa só o aluno na graduação, a gente também acompanha esse aluno depois,*

*na sua formação de especializações, na **carreira deles** e vemos o quanto nós fazemos a diferença na evolução deles como profissionais. Eu acho isso muito importante” Safira.*

*“Eu acho uma **responsabilidade** tremenda (ser docente) **formar um profissional...** e não acho que é só formar do ponto de vista técnico, do conhecimento, mas ajudar estes jovens a se desenvolverem como pessoa também...” Diamante.*

*“...a gente tem que **ser muito exigente**. A gente está lidando com a vida do paciente, um erro pode ser fatal e tudo mais...” Turmalina.*

Diante das particularidades do ser enfermeiro-professor, vivenciadas na trajetória profissional e pessoal, pode-se perceber a complexidade, de além do cuidado, assumir a responsabilidade de ensinar o cuidado. São essas atitudes que levam a comportamentos de cuidado de enfermagem, baseados no conhecimento técnico-científico, no despertar para sensibilidade e na constante crítica de seus fazeres (Sebold, Carraro, 2013).

US: Relação Professor/Aluno

Nesta US, as docentes pontuam o perfil do graduando como elemento importante na relação professor-aluno e as estratégias, por elas adotadas, nas vivências desta relação.

Quanto ao perfil do graduando, as docentes consideram:

*“Temos alunos **inquietos, questionadores** e alunos que confrotam, muitas vezes, o professor, mas acho hoje muito melhor...” Ametista.*

*“...vejo que o aluno hoje, **compreende o valor do professor**, mas ele se supervaloriza neste processo de ensino...essa geração que a gente trabalha é uma geração meio perdida com relação a esses valores” Safira.*

*“...percebi que alguns alunos eram muito **agitados**...” Cristal.*

*“Eu acho que hoje os alunos estão mais **exigentes**, em termos daquilo que você vai dar em sala de aula” Diamante.*

*“Hoje acho que **eles se envolvem menos**... o perfil dos alunos na discussão em sala, os próprios sonhos deles, o que eles esperam fazer no futuro...hoje é raro alguém buscar para falar coisas do futuro... hoje parece...que estão com uma **satisfação menor**...eu acho que o*

aluno de hoje, principalmente os mais recentes, têm muita **difículdade de seguir regras**” Ágata.

“...um aluno que **busca, questiona**, só que também eu acho que este aluno não se contenta só com que a gente dá...alguns grupos que fazem este movimento, outros ainda, infelizmente, **querem passar**, mas não vão buscar... ainda alguns grupos têm bastante dificuldade, até pela formação que eles veem trazendo do **ensino médio, com uma deficiência muito grande**” Pérola.

“...eles são muito **imediatista** e querem as coisas com pouco esforço, eles querem o resultado que não é o resultado ultra, a maioria o resultado médio, tá bom passei! ...a vida deles também é difícil, trabalha tem família” Calcita.

“...eu acho que temos alunos com **boa formação** de educação, familiar” Diamante.

“Na minha experiência, nunca vivenciei nenhuma situação de assédio, mas muitas **situações constrangedoras**... é um aluno que, muitas vezes, não respeita o momento de sala de aula ou ambiente de ensino, onde ele atende o celular, levanta a qualquer momento, é inconveniente, dorme na frente de um professor. Essas coisas acredito que ainda precisam ser melhores trabalhadas. Não vejo isso só como uma falha na escolha de estratégia de ensino. Tem também, a questão do aluno, em relação ao docente...” Safira.

“Mas de um modo geral, os alunos hoje **não conseguem perceber limites**. Falando em questões de educação, eles já não enxergam o professor como a gente tinha a visão anos atrás. É algo meio de igual para igual” Diamante.

“...mas ainda sinto o profissional (docente) muito no sentido de ser acolhedor, ele **não é exigente**, eu acho. Às vezes, acho que faço isso, mas isso precisa melhorar” Turmalina.

“...às vezes, o aluno, **por não me conhecer**, agiu de determinada maneira e depois que me conheceu agiu diferente... (alunos) com ego muito difícil da gente lidar. A gente **nunca consegue agradá-los** atualmente, e a questão de seguir **regras**...” Ágata.

“...acompanhar este novo ritmo e **novo tipo de aluno** que a gente está encontrando...” Pérola.

“...o que me preocupa é que estou sentindo uma **mudança nos alunos**, uma mudança de geração” Rubi.

“Mudou o perfil do ingresso no curso de enfermagem. A gente percebe isso e tem que se modificar a partir disso...” Esmeralda.

A geração Y, também conhecida como Geração da Internet, é um conceito de Sociologia que se refere, segundo alguns autores, aos nascidos após 1979. É uma geração que sonha em conciliar lazer e trabalho e é muito ligada em tecnologia e novas mídias. A geração Y é jovem, o que significa estar em fase de transição e, conseqüentemente, é contraditória em suas atitudes e escolhas. As referências e modelos apresentados pelos seus pais oscilam de forma radical (Oliveira, 2006).

A geração Z nasceu sob o advento da internet e do *boom* tecnológico e para estes, as maravilhas da pós-modernidade não são estranháveis. Esta nova geração de universitários, constituída por adolescentes da geração Z, tem contribuído, de certa forma, para que alguns professores desenvolvam novos métodos de ensino tornando a aprendizagem mais eficiente. O professor, que almeja a aprendizagem dos alunos, precisa praticar a escuta. Como se trata de uma geração instável e inquieta, talvez dar-lhe atenção seja uma das formas de alcançar essa geração que quer aprender tudo ao mesmo tempo (Siqueira, 2012).

*“...pela caracterização dos nossos estudantes, muitas vezes, eles vêm **cansados fisicamente**. E isso também serve de barreira para o processo ativo do aprendizado” Coralina.*

A necessidade de trabalhar determina, além do cansaço, que esses alunos apresentem restrições para vivenciar os projetos extracurriculares e experiências em projetos de pesquisa e extensão (Silva et al., 2012).

No que se refere às estratégias, para conduzir a relação professor/aluno, as docentes consideram que estar próxima do aluno permite conhecê-lo melhor e assim, poder ajudá-lo individualmente. Tecem considerações, também, sobre a “proximidade com respeito” necessária nesta relação.

*“Sinto que essa relação professor/aluno mudou bastante... acho que a relação antes (graduação da docente) era com um pouco de temor... me sinto muito **mais próxima do meu aluno**, do que eu fui dos meus professores” Ametista.*

*“Tenho percebido que, quando dou duas ou três disciplinas, ficamos mais próximos, **conheço melhor o aluno** e o aluno me conhece melhor... a gente se aproxima bastante no **estágio**, tem condições de*

ser mais **individualizado**... percebo e consigo enxergar o crescimento do aluno, pois ele fica mais próximo” Rubi.

“...não perco a esperança. Fico tentando fazer com que eles (alunos) entrem no movimento do conhecimento... não esquecendo que as **relações humanas** são muito importantes, que quando você acolhe o aluno, você cria vínculo é mais fácil, você consegue dialogar com ele com facilidade e respeito. É desta forma que fui trabalhando ao longo da minha vida” Cristal.

“...não gosto de ter uma relação pessoal com os alunos. Gosto de ter uma **excelente relação profissional** com os alunos... quando vou conhecer uma turma, tenho uma expectativa muito grande, normalmente, me apaixono muito pelos alunos, de um modo geral, apesar de eu ser um pouco séria com eles, gosto muito. Com alguns, principalmente, **tenho uma relação muito próxima**” Ágata.

“...hoje eu vejo uma **relação**, assim pouco formal, mais **informal** o aluno está transpondo algumas barreiras hierárquicas, então, é sinal dos tempos também, é sinal da globalização... a gente tem que se modernizar... **a gente cresce muito ao estar em contato** com uma faixa etária bem mais jovem. Vê, ouve coisas que enriquece, como se fosse um néctar para alma...a gente sofre junto, tem aqueles que dão mais trabalho e aqueles que não dão...” Calcita.

“É um desafio... temos que estar cada vez mais preparados para poder enfrentar este tipo de situação (desrespeito do aluno), mesmo porque, nós temos que **respeitar as escolhas** deles (alunos). Claro que, intervir quando ele acaba afetando o bom andamento da aula, mas fora isso, acho que nós temos que ter respeito com relação a algumas atitudes deles” Safira.

“Acho que a **proximidade com respeito** e propriedade, facilita o aprendizado...eu acredito muito na **educação personalizada**, não em massa. A gente consegue perceber aptidão de um, a dificuldade do outro” Ametista.

“Eu sempre penso em respeito, em ver o outro não só como alguém (aluno) cru, que está aprendendo tudo, sempre tento basear tudo em uma **condição de respeito** com o aluno e isso, com o tempo” Jade.

“...a única coisa que tem que se tomar cuidado é para não se perder o limite, o **respeito hierárquico**, que isso é ímpar” Calcita.

“Acho que você tem que **trabalhar com o aluno** e ele deve ter responsabilidade naquele momento, de te dar um retorno, um feedback...” Cristal.

*“A gente vai se moldando e vai aprimorando a forma de **construir o conhecimento com ele...**” Jade.*

*“...tem que **ensinar e mostrar** (para o aluno) onde tem que buscar, porque senão ele também não vai” Pérola.*

*“É uma forma diferente (problematização), mas muito gratificante para os professores. Você, realmente, vai **construindo o conhecimento junto com o aluno...**” Esmeralda.*

*“...acho que a gente tem que ter **jogo de cintura** para ir conduzindo todas as situações...gosto muito de estar com alunos, aprendo muito com eles também...” Jade.*

*“...ao mesmo tempo que sou muito **afetuosa com os alunos**, consigo **segurar a sala** de aula. Acho que eu tenho algo assim, de mãe de dar bronca. Tenho uma relação muito boa com eles” Diamante.*

*“Acho que vamos, **nos adequando** de acordo com o tipo de aluno que vem e vamos tentando. Não quer dizer que a gente acerte sempre... até a minha formação, mudou muito. Acho que tive que **desaprender e aprender**, muitas coisas mudaram em relação à forma como eu aprendi” Esmeralda.*

*“Nós também temos que nos **adequar** e ter aquele olhar para as necessidades de cada um, senão, você trata com muita igualdade e não com equidade” Safira.*

*“...**experimentei, várias vezes**, atividade em grupos. Eles iam para a biblioteca, iam para outras salas, eles fugiam, mas fui ganhando a confiança deles e foi melhorando” Cristal.*

Pesquisa com graduandos de enfermagem, mostra que os alunos desejam que seus professores os tratem como seres humanos, percebam que são diferentes entre si, com diferentes histórias e conhecimentos prévios, e não como simples discentes ou folhas em branco onde o professor escreverá. O professor ideal, segundo o grupo de graduandos pesquisado, é aquele que conhece profundamente a disciplina que leciona, tem clareza e linguagem fácil em suas explicações, admite e demonstra haver maneiras diferentes de ensinar, demonstra segurança e domínio na condução do ensino, não faz discriminações entre os alunos, não é irônico, indelicado e não humilha o aluno. Sabe organizar o ensino e, por fim, não grita, ameaça, ou é grosseiro com seus aprendizes (Gabrielli, Pelá, 2004).

Esta US, Didática no Ensino Superior, integra a categoria “Exercer a Docência no Ensino Superior” e resgata, nas falas docentes, as vivências com o uso de ferramentas como planejamento e avaliação no ensino bem como, sobre a adoção de estratégias didáticas e as dificuldades, por elas vividas, na adoção destas estratégias.

A mudança de paradigma agrega esta US considerando as novas formas e técnicas de ensinar.

*“...a gente percebe isso (mudança no perfil do aluno) e tem que se modificar a partir disso e ir para **novas formas de ensinar**. Às vezes, a forma que a gente utilizava antes já não cabe mais para essa população que a gente tem hoje... você precisa estar utilizando **outras técnicas**, pois os alunos já vêm com um conhecimento adquirido no dia-a-dia, então, isso é para resgatar o conhecimento deles” Esmeralda.*

As mudanças educacionais não ocorrem automaticamente e dissociadas do mundo-vida. É necessário que o professor valorize o diálogo, a troca, a relação interpessoal e acredite que se pode aprender dialogando, discutindo, trocando ideias. Se esses pressupostos não tiverem significância, o potencial da tecnologia não será reconhecido, perpetuando-se o modelo de ensino conservador e tradicional, descolado da realidade (Peres, Kurcgant, 2004).

Quanto à vivência do planejamento e avaliação no ensino, as docentes mostram:

*“Eu sempre trabalho com **PDCA**... quando o resultado é ruim, não adianta, tem que mudar...” Coralina.*

*“...entrar em sala de aula e montar uma aula, programar o plano do que vou dar facilita, porque a gente tem o **plano de ensino** da própria faculdade” Ágata.*

*“...a gente vai ter que trabalhar mais e **mudar** as nossas **dinâmicas de aula**, mesmo em **estágio**...” Pérola.*

*“...os **métodos de avaliação** não conseguem ser tão apurados. Acho que a gente precisa melhorar mesmo esta coisa de práticas simuladas, de ter critérios mais definidos, porque a gente deixa escorrer pela mão alguns que não deveriam passar...” Turmalina.*

Os desafios, do enfermeiro docente, no ensino superior de enfermagem, estão explicitados nas falas:

*“...por mais que você tenha experiência profissional, é muito diferente você ter **didática** para conduzir o processo de ensino aprendizagem...” Jade.*

*“Acho que a **didática**, a gente tem que ir atrás e também de novos recursos, senão a gente acaba ficando obsoleto” Ametista.*

*“Eu tenho que procurar **outras formas pedagógicas**... para poder fazer com que haja uma comunicação entre nós (professor e aluno)... que eu consiga fazer com que esses alunos da nova geração... sejam atraídos para o tema que estou levando para a sala de aula,” Rubi.*

*“...isso (aluno ser mais participativo) te exige não ficar naquela coisa de ir passando e ele recebendo. Tem que haver atividades que tenham **troca na sala de aula**, que você faça eles se movimentarem, que faça eles **interagirem entre eles**” Diamante.*

*“**Aprendizado Significativo** significa que, muitas vezes, o processo de aprendizagem em si precisa ser um modelo ativo, onde a pessoa precisa participar...” Coralina.*

A aprendizagem torna-se significativa, quando o estudante faz busca ativa dos conhecimentos que responde às questões, que emergem da problematização da realidade vivida nos cenários práticos, articulando, os conhecimentos prévios, com os recentemente adquiridos possibilitando ao aluno ser ativo no processo de ensino (Semim, Souza, Correa, 2009).

As estratégias didáticas, adotadas pelos docentes, são consideradas nas falas:

*“...comecei a trabalhar com **simulação** (atendimento de emergência) na docência” Turmalina.*

*“...através das metodologias de ensino percebi que, se utilizasse determinadas **estratégias** (didáticas), o resultado do ensino no aprendizado efetivo era melhor ou não, e para cada aluno, a estratégia tinha que ser diferente... Hoje eu uso uma metodologia muito mesclada, dou aulas tradicionais, expositivas, dialogadas, com slide, com uma dinâmica ou outra. Mas, muito mais que a estratégia, eu uso a **didática**. No sentido de traduzir a informação e não, simplesmente, dar a informação na aula...” Coralina.*

*“...as **estratégias** que a gente escolhe para educar. Outro fator que me preocupa, é que nem sempre a gente diferencia, quando a gente está ensinando e quando está educando” Safira.*

*“Porque não posso utilizar o que eu sei para lidar com uma sala de aula. Só a **exposição** não está dando, até a pouco tempo dava, agora não mais” Rubi.*

*“...sempre tentava não fazer **aula tradicional**..., elas não funcionam, são cansativas e a gente também fica muito cansada. Sempre tento uma abordagem diferente” Cristal.*

*“Eu preciso estar atenta e alerta para poder **ouvir e discutir**. Não dá para ser lúdico o tempo todo. Lúdico no sentido de trazer algumas **estratégias** para que despertem eles para a aula” Diamante.*

*“...por exemplo, **EAD, brincadeira, gincanas, aula formal, expositiva**, as diversas opções... isso facilitou sair um pouco da “casinha” da aula expositiva, deu criatividade...” Ágata.*

*“A gente tem que pensar daqui para frente. Acho que não tem mais volta. O profissional da área de educação tem que buscar este aprimoramento (**tecnologias da informação e comunicação**)...” Pérola.*

*“Os recursos mudaram, não a forma de ensinar. Hoje temos muito mais **recursos tecnológicos**, ficou muito mais visual. Algumas coisas ficam mais fáceis para você mostrar para o aluno” Esmeralda.*

Na escolha de uma atividade específica é preciso garantir que esta esteja, diretamente, relacionada à competência em desenvolvimento, sendo este um critério fundamental. Ao definir a atividade de aprendizagem, nenhuma forma metodológica ou técnico didática é interessante, se não exigir o exercício da competência em desenvolvimento (Küller, Rodrigo, 2012).

Dificuldades, na adoção das estratégias didáticas, são relatadas pelas docentes:

*“...você tem até a estratégia correta, mas **não tem a infraestrutura** desejada para que você aplique de forma adequada a estratégia...recebo também alguns alunos, de alguns colegas que também tem a prática de linhas pedagógicas menos tradicionais, mas você vê que o aluno **não tem conteúdo mínimo**. Esse conteúdo mínimo faz falta...” Coralina.*

*“...da forma que a gente faz, muitas vezes, a gente só **transmite o conhecimento**. E você sabe que, transmitindo, você não modifica conduta, comportamento” Esmeralda.*

*“Às vezes, eu trago a **mesma estratégia de uma pós-graduação**, para um aluno que ainda está em formação e isso é algo que a gente precisa discutir melhor dentro de uma graduação, porque a gente precisa fazer com que eles construam realmente um conhecimento, principalmente, porque eles não têm a prática para discutir em cima, diferente do que a maioria dos alunos da pós-graduação tem” Safira.*

*“...dependendo do dia ou da disciplina, a coisa **não dá para ser lúdica**” Diamante.*

*“...com este **tempo de formação** a gente tem algumas dificuldades (tecnologia da informação e comunicação), mas acho que isso veio contribuir e despertar bastante coisa na área. Estar buscando para poder melhorar a qualidade das nossas aulas e acompanhar este novo ritmo e novo tipo de aluno que a gente está encontrando” Pérola.*

Apesar das dificuldades para a ruptura com os métodos tradicionais de ensino, algumas instituições educacionais e assistenciais de enfermagem estão cientes da necessidade de mudança na formação e na atuação profissional (Sobral, Campos, 2012).

5.3.3 Categoria: Refletir sobre o ser docente no ensino superior

A Categoria Refletir sobre o ser docente no ensino superior foi construída a partir das US **Realização Profissional**, que aborda a satisfação do docente em exercer a profissão, bem como a maturidade e a adaptação na docência; US **Cenário Atual da Docência**, que relata criticamente o contexto do ensino superior e a US **Influência da Organização e Estrutura da Instituição de Ensino** discorrendo sobre os aspectos que, indiretamente, impactam na atuação docente.

US Realização Profissional evidencia o sentir e o pensar das professoras na vivência docente. As falas mostram:

*“A área da educação sempre muito bem definida, agora como enfermeira, fui escolhida... **tenho certeza** que faria essa opção (**ser docente**) novamente” Safira.*

*“Me sinto mais segura e preocupada com essa nova geração.... com os anos de formação profissional ficamos mais **maduros, críticos e com mais bom senso**” Ametista.*

*“Estou **super feliz**, sou super contente como enfermeira e professora, gosto muito. Fiquei um tempo sem estar em sala de aula, sentia muita falta, acho que tenho essa necessidade de ter aproximação com os alunos...vou continuar sendo professora por muito tempo” Esmeralda.*

*“Eu tenho **gostado mais** (de atuar) como docente de enfermagem...depois que me aposentei e me voltei só para a docência, com tempo de poder preparar mais aulas, ter tempo para refletir, pensar e seguir o aluno mais de perto... esse tempo é importante, tenho gostado e **tenho mais prazer em dar aulas**. Na realidade, eu tinha pouco tempo para me dedicar à docência, mas agora tenho gostado e consigo acompanhar os alunos. Eles saem ganhando com isso também. Não estou tão cansada e tenho condições de entender melhor o aluno” Rubi.*

*“Eu me sinto muito bem. Para mim, **reaviva minha vida** (docência). É uma pulsão de vida dentro de mim, eu gosto...” Cristal.*

*“Hoje eu tenho um **prazer enorme** em ser professora. Eu gosto muito da sala de aula, do contato com os alunos, da troca que se tem, da referência que a gente acaba sendo para eles... eu vou te falar uma coisa, eu acho que a **melhor coisa que fiz**, foi vir para a docência” Diamante.*

*“Sempre fui **apaixonada por esta profissão**. Eu escolhi a Enfermagem como profissão básica e professora por paixão, apesar de ter exercido a assistência durante tanto tempo com amor. Eu acho que como professora **eu me realizo** em uma forma diferente!” Ágata.*

*“Acho que posso dizer que **estou realizada**... não quero encerrar a carreira da docência, ainda quero buscar o doutorado, ainda quero talvez continuar na área da Educação, mas eu ainda não estou satisfeita 100%. Sinto-me realizada. Houve uma grande mudança se comparar quando me formei... acho que era este caminho mesmo que era para eu ter traçado. Tive a possibilidade de ficar em hospital, mas acho que a docência foi acertada” Pérola.*

*“Eu **gosto bastante** de ser docente gosto desta relação com o aluno” Calcita.*

*“Eu acho muito **engrandecedora** a profissão” Turmalina.*

A satisfação profissional está, intrinsecamente, vinculada à questão do bem-estar e à possibilidade de prover qualidade ao trabalho, conferida pela sensação de prazer, advinda do sentir-se bem no desempenho de suas atividades ante os resultados obtidos. Quando o docente opta por escolher a profissão que tem a ver com seu perfil, que é o de gostar de

ensinar, resulta em realização por trabalhar no que realmente gosta de fazer, tendo a possibilidade de criar espaços de aprendizagem que transformem a realidade (Ferreira, 2010).

Pesquisa com docentes entrevistados mostra que acreditam em seu trabalho; que a enfermagem pode fazer a diferença transformadora da realidade de saúde no país com a convicção no que estão ensinando e, principalmente, percebem e acreditam em futuro melhor para a profissão e ainda, se emocionam quando falam de seus ideais. O amor pela profissão e o prazer em atuar como professor foram os grandes pontos de convergência da pesquisa (Braga, 2011).

US Cenário Atual da Docência, com aspectos negativos, também fazem parte das reflexões docentes:

“...ainda vejo muitas dificuldades dentro da academia, bem similares ao que eu via lá no hospital. Às vezes, fico muito... não chega a ser desmotivada, mas muito preocupada por ver ainda algumas situações de educação, dentro da universidade, em que a gente traz mais a nossa experiência prática, do que a associar uma teoria com a prática. Isso me deixa um pouco preocupada, desconfortável com relação a isso, porque era, mais ou menos, o que eu vivia enquanto enfermeira de área hospitalar. Foi um dos fatores, que me fez mudar de ambiente de trabalho” Safira.

“No mesmo semestre eu não sei o que eles estão recebendo de instrução... um projeto político pedagógico, a primeira coisa, que a gente tem que ler, antes de começar a pensar em um planejamento da disciplina, não tenho disponível... em um estágio, vejo muito que não há um planejamento. Por exemplo, em todas as disciplinas você tem um plano de ensino. O que o professor faz com o plano de ensino? Nada, eu não vou generalizar mas, muitas vezes, eu vejo que o plano de ensino não é o alicerce para um planejamento que você vai fazer com uma supervisão de estágio... só que o exercício do docente é muito solitário, não discuto. Faço meu plano de ensino, só que eu não discuto com quem já fez a disciplina. Então, quando vou aplicar o mesmo plano, retificar e melhorar o processo, já não estou mais com essa disciplina, isso dificulta...se eu não tiver esta clareza e se eu não tiver conversado com meus pares, com certeza, nos estamos abordando e exigindo do aluno de forma diferente, competências diferentes que estão traçadas em um plano de ensino...até que não esteja claro para todas as pessoas que participam do processo, acho que cada um está indo para um lado diferente...então, se nem o professor dá valor ao plano de ensino, quem dirá o próprio aluno!” Coralina.

*“...tive **depressão pela Instituição**, o contexto, os processos de trabalho. A coisa que mais me aliviava, era quando sonhava com os*

alunos. Estava em sala de aula e eles discutindo comigo, conversando, era aquela coisa alegre, eu acordava melhor” Cristal.

Embora as elevadas cargas psíquicas, associadas ao trabalho docente venham sendo descritas, há várias décadas, os níveis atuais de adoecimento psíquico têm atingido patamares nunca antes observados (Araujo et al., 2003). As novas exigências e o aumento de responsabilidades, no sistema de ensino, justificam a referência a esse quadro psicológico dos professores (Martinez, 2003).

Assim, é importante conhecer a dinâmica da produção do desgaste, gerado em cada situação de trabalho, para viabilizar as medidas de prevenção necessárias (Araújo et al., 2005).

US Influência da Organização e Estrutura do Ensino Superior traz reflexões das docentes, referentes à influência das condições organizacionais na dinâmica do ensino, bem como, do significado da falta de condições, demandadas pelas docentes, no resultado do processo educacional:

*“...o **tempo de uma disciplina**, para mim, é pouco. Quando estou aprofundando acabou o tempo, então, fica para a próxima semana. Isso quebra o raciocínio e essa interação com os alunos” Rubi.*

*“...como fazer uma educação diferente para uma **classe de 70** alunos?” Cristal.*

*“...a **estrutura organizacional** traz um impacto grande na sua seriedade no processo de ensino e aprendizado... engrenagens da instituição formadora. Ela têm uns mecanismos que não compreendia, no sentido de PDCA mesmo...na graduação eu não vejo isso (capacitação e as reuniões pedagógicas)... é engraçado, porque essa situação que impõe a instituição de 50/60 alunos, ela impede que você utilize algumas coisas que você acredita...acredito que tenha suas vantagens também nessa forma de política de rodar (rodiziar docentes nas disciplinas por semestre), mas eu que sou meio “lerdinha”, eu demoro. Quando estou pegando o jeito, acabou e não tem como melhorar...” Coralina.*

*“...eu acho que a **escola tem que ajudar**. Se a gente tivesse a internet dentro da sala de aula ajudaria. Se você tem uma lousa interativa, também ajuda. Eu acho que essa visão deve estar integrada, não só do professor, mas da escola também. Como a gente pode ir só em busca deles, se ainda tenho giz dentro da sala de aula? E não tem uma tela, que pode ser interativa. Que não tenha recursos de uma*

internet, já que estamos na era, acho que tudo isso ajudaria muito dentro da sala de aula” Diamante.

*“...esta especialização... como aconteceu na própria instituição que estou, isso favoreceu bastante... **a própria instituição ofereceu os cursos (EAD)** e isso também facilita muito, esta possibilidade, fica mais difícil a gente sair da instituição, a gente não consegue liberação, então, tendo na instituição isso facilita bastante” Pérola.*

O produto do processo de ensinar está relacionado à disponibilidade de recursos humanos qualificados e materiais adequados, em número suficiente, para o desempenho efetivo das atividades do docente. Entretanto, a realidade mostra que a administração escolar nem sempre fornece os meios pedagógicos e recursos necessários à realização de atividades cada vez mais complexas (Ferreira, 2010).

5.4 CATEGORIAS EMPÍRICAS DO GRUPO FOCAL

As Categorias Empíricas do Grupo Focal, **Formação Docente, Práticas Didático-Pedagógicas e Proposta Institucional** emergiram das Unidades de Significado extraídas das falas das participantes, após a leitura e reflexão do conteúdo constitutivo do Relatório Síntese resultante da análise das entrevistas individuais.

As Categorias Empíricas do Grupo Focal, **Formação Docente, Práticas Didático-Pedagógicas e Proposta Institucional** emergiram das Unidades de Significado extraídas das falas das participantes, após a leitura e reflexão do conteúdo constitutivo do Relatório Síntese resultante da análise das entrevistas individuais.

Quadro 6 – Categorias Empíricas e Unidades de Significado do Grupo Focal. São Paulo, 2014

Categorias	Unidades de Significado - US
Formação docente	• Educação permanente • Responsabilidade profissional • Experiência assistencial vivida
Práticas didático-pedagógicas	• Relação humanística • Docente como agente facilitador • Adequação ao perfil do aluno • Limitações para o desempenho docente
Proposta institucional	• Uniformidade do ensino na Instituição de Ensino Superior (IES) • Socialização do Projeto Político Pedagógico e do Plano de ensino • Avaliação de desempenho docente-discente • Planejamento de capacitação docente • Integração entre docentes • Saúde do trabalhador docente • Monitoramento do discente

5.4.1 Categoria: Formação Docente

A Categoria Formação docente foi elaborada a partir das **US Educação Permanente**, que discorre sobre a importância do docente em manter-se atualizado e a participação da IES na capacitação docente; **US Responsabilidade Profissional**, que trata das reflexões sobre atualização psicossocial e **US Experiência Assistencial Vivida**, que tece considerações sobre a repercussão da formação docente, no ensino.

US: Educação Permanente

As falas, a seguir, explicitam, em um primeiro momento, a necessidade de atualização didático pedagógica do docente:

*“...metodologia ativa é o que está surgindo de novo... **educação permanente** com metodologias ativas...” Rubi.*

*“...os avanços tecnológicos a gente tem que se apropriar dos novos conteúdos...a gente tem que estar sempre no movimento de **educação permanente**. A gente nunca vai parar de estudar, principalmente, quem tá na área tanto assistencial como na acadêmica” Esmeralda.*

*“...a própria ferramenta que a gente tem no ambiente virtual...a gente também tem que começar a **ser aluno para aprender ensinar**, também neste ambiente, para aquele que ainda não domina. A visão do aluno é muito diferente” Safira.*

*“... técnicas inovadoras, realmente, a gente tem que melhorar, **nos capacitar**. A gente precisava de internet na sala...outras formas de dar aula, ter fundamento, ser aluno para ser um melhor docente...” Ametista.*

O professor, que as universidades exigem nos tempos atuais, deve ser além de crítico e reflexivo, um indivíduo capaz de aprender a conectar informações das diversas áreas do conhecimento, bem como utilizar meios tecnológicos disponíveis para viabilizar e incrementar suas atividades. Deve ser livre de preconceitos e aberto ao uso de novas ferramentas, dentre elas, as redes sociais, no processo de interlocução com seus alunos. Deve estar disposto a aprender com seus alunos, que nasceram em uma sociedade onde a dinamicidade dos processos é característica fundamental, sem que, com isso, sintam-se menos competente ou inferiorizado (Fontenele, Cunha, 2014).

Ainda compondo a US Educação Permanente, a participação da IES, na capacitação docente, é explicitada nas falas:

*“...falta oportunidade na própria **instituição** de atualização. A gente gostaria de ter mais momentos de discussão” Esmeralda.*

*“...as empresas hoje investem em capacitação dos profissionais. Por que nós, que trabalhamos em uma **instituição** de ensino, não investimos tanto na capacitação? ...a empresa vê, como uma premissa, só a parte do próprio docente de se responsabilizar pelo seu desenvolvimento profissional. Hoje a gente percebe que não é isso. Então, nós não temos uma formação para sermos docentes. Nós fomos formados para ser enfermeiros. Cada um, individualmente, foi buscar o desenvolvimento profissional para docência...” Safira.*

Relatos de enfermeiros docentes, em uma pesquisa sobre qualidade de vida e trabalho mostra, como achado mais marcante, o “investimento na capacitação docente”, que representa 26,67% das respostas. Os docentes valorizam o fato da instituição implantar um curso de mestrado na própria universidade (Rocha, Felli, 2004).

Outro estudo considera que os docentes devem receber das instituições, nas quais atuam, incentivo para que busquem formação e aperfeiçoamento continuado, a fim de que possam seguir firmes no processo diário de construção e reconstrução de sua prática (Fontenele, Cunha, 2014).

US: Responsabilidade Profissional

A US Responsabilidade Profissional, que também compõe a Categoria Formação Docente, evidencia sentimentos que revelam a crença do docente na atividade que desenvolve e a necessidade de ser entendido e apreendido o contexto atualizado da realidade onde se dá o ensino e a assistência. As falas, a seguir, mostram:

*“...ser docente, **acredito** nisso” Ametista.*

*“...quem se propõe a estar no ensino e na educação, tanto de crianças e adolescentes e adultos, tem que entender como está o mundo atual. É uma preocupação que tem que ser própria desta pessoa. Se quero estar na profissão tenho que ver o contexto de mundo neste momento...é querer puxar para si a **responsabilidade** de mostrar para o outro “olha o mundo está mudando”, eu acho. Quem quer se manter no cargo tem que entender que tem que buscar estas atualizações” Ágata.*

Em pesquisa, realizada com enfermeiras docentes, foi desvelado o prazer em aprender, associado à consciência da responsabilidade que as entrevistadas assumiram, ao optar pela docência, sendo este um dado relacionado ao compromisso, destas enfermeiras, com a tarefa profissional docente (Madeira, Lima, 2010).

US: Experiência Assistencial Vivida

A US Experiência Assistencial Vivida integra a Categoria Formação Docente, evidenciando a importância da vivência do docente no processo assistencial, como elemento significativo no ensino que permite, ao professor, referendar a teoria com exemplos concretos

da prática que está sendo vivenciada, pelo aluno, no estágio. Assim, essa repercussão, no ensino, é verificada nas falas:

*“...professor da disciplina ter a vivência assistencial, acho que contribui muito para a **formação do aluno**. Acho isso essencial... colocar professores que não dominam, não tiveram a experiência (prática)...(as situações) não foram tão boas assim...eu acho que a gente tem que pensar nesta questão” Esmeralda.*

*“...experiência assistencial, a gente tem propriedade e segurança quando já vivenciou. O aluno percebe. É muito bacana. Eles dão um feedback...eles vêem, a gente só teórica e quando eles veem que você tem propriedade, no que diz, parece que eles têm uma **admiração maior**” Ametista.*

*“...você é incapaz de dar uma boa aula se você não tem vivência daquilo, que você já **vivenciou na prática**. O aluno percebe e ele valoriza muito isso...” Esmeralda.*

As falas, desta US, estão em concordância com as encontradas no estudo de Braga (2013), em que os professores revelaram a necessidade de se ter experiência prática, como enfermeiro, para ser bom professor, pois, assim como a docência influencia a boa prática, o contrário também acontece.

As enfermeiras docentes do estudo de Madeira e Lima (2010) priorizam os saberes da experiência, constituindo os fundamentos de sua competência e, a partir destes saberes, concebem a ideia de excelência na sua profissão, usando-os como parâmetro para julgar sua formação anterior e a formação durante a carreira.

5.4.2 Categoria: Práticas Didático-Pedagógicas

A Categoria Práticas didático-pedagógicas foi construída a partir da identificação das **US Relação Humanística**, que identifica a relação professor aluno, o relacionamento com alunos com dificuldades e a distorção da imagem humanística do docente; a **US Docente Facilitador** destaca o papel do professor como mediador do processo ensino aprendizagem; a **US Adequação ao Perfil do Aluno** tece abordagens sobre as mudanças no perfil discente e as adequações docente-discente neste contexto vivido; e a **US Limitações para o Desempenho Docente** explicita as mudanças semestrais da atuação do docente em

diferentes disciplinas, a carga horária inadequada das disciplinas e o papel solitário do docente, como problemáticas para a atuação docente.

US: Relação Humanística

Nesta US são considerados, como elementos significativos, o distanciamento na relação professor-aluno e o respeito ao outro. As falas mostram:

*“...eu me lembro, até hoje, o nome dos alunos...eu acho que é um desprendimento que nós temos que muita gente não tem, de estar com outro, da gente **se relacionar como ser humano**. A gente não tem que deixar invadir a vida da gente, mas diminuir a distância entre o professor e aluno e acho que isso existe aqui na São Camilo” Ágata.*

*“...no geral a gente consegue uma relação boa... a gente teve oportunidade de ver o quanto eles são gratos, constantes os relatos e agradecimentos. A gente conseguiu, realmente, fazer o papel de docente, de **ver ele como ser humano**...na minha formação nem sempre fui vista como ser humano. Então, isso a gente está conseguindo fazer diferente e melhor. Isso é muito bom... é um momento de exercermos a docência com respeito ao ser humano... Ametista”.*

“...ficar mais próximo do aluno, este é um grande diferencial em relação as outras faculdades. Eu acho isso muito importante...” Rubi.

Humanizar o ensino, a partir dos relacionamentos criados no processo de formação, é uma proposta mais expressiva do que a de humanizar a assistência. O docente, como facilitador na abordagem holística no processo de formação do enfermeiro, tem papel fundamental na utilização de estratégias para o estabelecimento de relações humanizadas (Leite et al., 2011).

O relacionamento com alunos com dificuldade, também compõe esta US e é percebido nas falas:

*“...**percebo** que a gente consegue ficar atento...identificamos alunos que são chamados de problemas, mas que precisavam ser lapidados. Este aluno melhorou. Este aluno desabrochou...professor conseguiu ter a sensibilidade de tocar, de perceber isso, de corrigir, de apontar. A gente está numa fase de alunos problemáticos, problemas de ordem familiar, saúde...” Ametista.*

“...quando vai para estágio fica junto. Você passa a conhecer mais este aluno. Ele se abre mais, abre sobre a sua vida, as suas

*dificuldades, você também se transforma, **começa a enxergar ele de forma diferente...***” Rubi.

A possibilidade de ocorrer a distorção da imagem humanística do docente, também é aventada nesta US e exemplificada na fala:

*“...você é queridinha dos alunos porque você é permissiva”. Não, talvez você não seja tão permissiva assim, no momento do fazer. Mas, como você cria todo este contexto humanístico com os seus alunos, você passa, realmente, esta **imagem** que não te pertence...”* Safira.

A sala de aula deve ser um lugar de demonstração de emoção, descontração, afetividade e respeito; as diferenças individuais devem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, pois estimulam a construção do conhecimento e, finalmente, o processo ensino aprendizagem acontece quando o meio educacional é composto por respeito, diálogo coerente e seriedade de intenções (Rocha, Silva, 2002).

US: Docente como Agente Facilitador

A US Docente como Agente Facilitador, componente da Categoria Práticas Didático-Pedagógicas, concebe a atuação do docente, como elemento facilitador da aprendizagem quando proporciona, ao aluno, a possibilidade de perceber como se dá a aplicação do conhecimento teórico na prática assistencial.

*“...as informações estão postas, por isso você não precisa mais de professor. A acessibilidade das informações é real, então, eu preciso de um **docente que traduza** o que está escrito nos livros, as informações lidas e que coloque estas informações de maneira prática, para o exercício profissional que ele (aluno) está pleiteando...”* Coralina.

A problemática configurada é que, apesar da prerrogativa que os professores são mediadores do processo ensino-aprendizagem, ao que tudo indicam não estão, suficientemente, preparados para empreender a nova proposta de formação que se ancora no desenvolvimento do pensamento crítico, pois não vivenciaram uma formação crítica (Nimtz, Ciampone, 2006).

Os alunos que frequentam a universidade clamam por mudanças, na maneira do professor conduzir a prática docente, mediante a adoção de condutas mais abertas, pelas

quais a democracia possa se fazer presente indicando, a horizontalidade na interação educador-educando (Bueno, Ebisui, Cintrão, 2004).

Para que o docente seja um facilitador, no processo de aprendizagem, é necessário que a atitude docente seja coerente com o que está sendo proposto. Isto deve acontecer, através de uma conversa, para que o estudante consiga compreender as estratégias pedagógicas com enfoque na aprendizagem atitudinal, pelo exemplo de vida profissional e aproximação do docente com o aluno (Leite et al., 2011).

US: Adequação ao Perfil do Aluno

A US Adequação ao Perfil do Aluno compõe a Categoria Práticas Didático-Pedagógicas chamando atenção para as mudanças que vem ocorrendo no perfil discente, bem como, para a necessidade do docente, reconhecer e se adequar a estas mudanças. As falas seguintes referendam estes dois aspectos:

*“...os alunos têm **mudado** mesmo...” Esmeralda.*

*“...perfil (aluno) **mudou**, geração diferente...” Ametista.*

*“...o perfil das pessoas está mudando, **mudou** radicalmente. A gente vê isso nas crianças, nos adolescentes. Questão de internet, em qualquer lugar (acesso a tecnologia). Esta necessidade de atualização minuto a minuto. Isso eu acho que a tendência é não mudar...” Ágata.*

*“...a gente tem muito aluno, principalmente, à noite. Tem aluno que é babá, diarista, manicure. **Mudou** completamente o perfil...” Coralina.*

*“...há 11 anos atrás, ele (aluno) tinha um **perfil completamente diferente** do aluno de hoje...ele tem dificuldade de acompanhar. Ele já vem mal formado... aluno que tem problemas...familiares, físicos, um montão de problema. Os alunos também hoje não têm mais aquela formação com valores... por isso que temos problemas na sala, as coisas que a gente não tinha antes, de alunos fazerem Bulling” Rubi*

*“...os docentes que estão hoje têm que **se atualizar**... nós não somos desta geração, então, quem está aqui hoje tem de correr atrás desta mudança (perfil), que foi muito rápida” Ágata.*

*“...eu pego muitos alunos com a dificuldade já trazida de outros níveis escolares. Eles não podem ter a mesma velocidade que um que teve uma escola boa... **fiz uma enquete na sala** para saber quantos tinham computador, que sabiam mexer no word. Muitos não tinham este*

domínio. Muitos tinham que ir à Langhouse para fazer...os colegas mesmos sentiram a necessidade dos colegas e eles mesmos se ajudaram” Coralina.

A mudança do perfil decorre da democratização do acesso ao ensino superior e indica a necessidade das escolas adequarem, seu projeto pedagógico e sua organização curricular, de forma a compensar o déficit teórico e cultural dos novos alunos (Silva et al., 2012).

US: Limitações para o Desempenho Docente

Na US Limitações para o Desempenho Docente, os docentes referem a vivência de situações dificultadoras para o exercício da docência. O fato de terem que administrar uma dada disciplina em um semestre e outra no semestre seguinte, por exemplo, dificulta a verticalização e consistência do conhecimento ministrado. A carga horária insuficiente, para a ministração de uma dada disciplina, também é considerada fator dificultador e o fato do docente conceber e preparar sozinho uma aula sobre um determinado tema, sem ter com quem discuti-lo, gera insegurança.

As falas, sobre as mudanças frequentes de atuação nas disciplinas, mostram:

*“Eu entro em uma disciplina nova e eu tenho muito do que falar disso. Agora já sei que para o **semestre que vem, não estou mais nesta disciplina** estou em outra nova. Então, isso também cria uma **problemática**...claro que cria uma ansiedade. Claro que a gente vai ter iniciativa de correr atrás das pessoas e pegar coisas novas...” Rubi.*

*“...a instabilidade. Então, se eu tenho domínio de conteúdo, este **conteúdo é trocado de semestre a semestre**, eu fico bastante **insegura**... quando ministro a disciplina a primeira vez, eu copio e colo do colega, estudo, às vezes. Isso não é suficiente para eu digerir o conteúdo e passar em sala de aula...” Coralina.*

A carga horária insuficiente é relatada nas falas:

*“...duas aulas horas por semana, **eu acho muito difícil**, porque você começa um assunto, se for didaticamente trabalhar, você terá que aquecer...isso quando você vai ver acabou o tempo, aí você volta daqui uma semana” Coralina.*

Segundo os alunos de um curso de Enfermagem, quando questionados sobre as dificuldades para aprender, citaram o pouco tempo disponível para a aula (Rocha, Silva, 2002).

O papel solitário do docente está posto na fala:

*“...como docente de curso médio, nós tínhamos horário fixo, nós sentávamos juntos para preparar as aulas e discutimos os conteúdos das aulas. Nós éramos três professores e aqui na graduação o nosso **papel é muito solitário**, principalmente, na teoria que você prepara aula em casa, entra na sala, inicia sua aula, vai embora...” Coralina.*

Realizar as trocas de experiências com outros colegas professores torna-se importante no ensino superior, principalmente, na área da Enfermagem, porque, além de manter o grupo de professores integrados, compartilhando uma mesma linguagem, pode ser um meio de auxiliar o outro colega na experimentação de novas estratégias e na superação da ideia de que o fazer docente é um fazer solitário, do professor que ministra uma disciplina com seus alunos. O conhecimento, os recursos e as trocas pedagógicas estão em frequente mudança, o que requer atualização pedagógica constante (Nino, 2010).

5.4.3 Categoria: Proposta Institucional

A Categoria Proposta institucional foi elaborada a partir das **US Uniformidade do Ensino na IES**, que considera a proposição coletiva de como deve ser a ministração das disciplinas na efetivação do ensino e como trabalhar a atuação docente para que seja mais homogênea; a **US Socialização do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ensino** apresenta a importância e a necessidade dos docentes conhecerem o contexto pedagógico e participarem das discussões didático-pedagógicas; a **US Avaliação de Desempenho Docente-Discente** discorre sobre a importância da avaliação do desempenho pessoal e da atitude profissional do docente e do discente, sobre a avaliação das competências docente e sobre a necessidade do docente ser avaliado para avaliar; a **US Planejamento de Capacitação Docente** sugere ações institucionais de educação permanente do docente; a **US Integração entre Docentes** destaca a importância do acolhimento e orientação na inserção do docente novo na IES; a **US Saúde do Trabalhador Docente** aborda a preocupação com a saúde física e mental do docente e a **US Monitoramento do Discente** discorre sobre a caracterização do discente ingressante, o acompanhamento do seu

desempenho e, se necessário, seu encaminhamento ao serviço de psicopedagogia institucional.

US: Uniformidade do Ensino na IES

Na US Uniformidade do Ensino na IES, os docentes explicitam a proposição coletiva do ensino ministrado considerando a necessidade de serem compartilhados, desde o planejamento, os conteúdos e as estratégias adotadas. Consideram também, a necessidade de se manterem, por mais tempo, na ministração de um mesmo conteúdo temático para assegurar a qualidade do ensino ministrado, bem como o fato dos docentes terem uma atuação mais homogênea assumindo, como pressuposto básico, o Projeto Político Pedagógico da IES.

A proposição coletiva do ensino está contida nas falas:

*“...no workshop (integração docente), mesmo nestes períodos programados para que a gente possa rever alguns conceitos e readequar alguns programas, eu sinto falta um pouco de uma **padronização**...” Coralina.*

*“...estabelecer o **mínimo do conteúdo**, mas trabalhar com isso é difícil, porque no começo do ano se eu faço parte de 4o ou 5o semestre, eu não consigo participar de 4 ou 5 reuniões ao mesmo tempo...” Rubi.*

*“...por exemplo, eu vou falar de processo de enfermagem em todas as disciplinas, como conteúdo transversal, esse seria um **conteúdo mínimo** que todos os docentes deveriam dominar....” Safira.*

A necessidade de uma atuação docente mais homogênea é descrita como:

*“...a gente tem que ter um **ensino homogêneo**...” Ametista.*

*“...**forma mais igual** (ensino) Pompéia e Ipiranga (campus), e a questão do professor da disciplina. Tem momentos que Ipiranga trabalha diferente da Pompéia (docentes dos campus)” Esmeralda.*

*“...novo projeto pedagógico exige que todos os docentes **trabalhem igual**...hoje todos devem passar o mesmo conteúdo. Todos os docentes devem ter o mesmo nível tanto metodológico, pedagógico, de Andragogia, ensino destes alunos. Essa situação hoje é muito mais gritante do que antes, porque neste novo modelo, todos os docentes vão ter que agir de forma igual, ter conhecimentos muito parecidos, ter*

atitudes coerentes nos dois campus e dentro de cada disciplina e interdisciplinar de cada semestre...”Ágata.

*“...não trabalhamos com um **padrão mínimo** para ser docente” Safira.*

A criação de um ambiente, que permita alcançar o comprometimento da equipe com o projeto que escolheram desenvolver, pelo fato de todas as decisões terem sido tomadas em conjunto e, portanto, partilhadas integralmente, propicia ao corpo docente o empoderamento do processo ensino aprendizagem. A equipe deve se encontrar para discutir e analisar todas as questões que permeiam o trabalho docente (Celestino, 2013).

US: Socialização do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ensino

A US Socialização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de ensino emerge das falas das docentes considerando desde o conhecimento, ou não, que o docente tem do PPP e do Plano de ensino e a importância da discussão e interpretação coletiva, destes documentos, na leitura e contextualização da realidade do ensino onde cada docente e todos docentes estão inseridos.

A necessidade do docente conhecer e participar, conscientemente, do contexto pedagógico está referendada nas falas:

*“...mostrar, para o professor, como é construir um **projeto pedagógico** de curso, porque não sei se todos tiveram a oportunidade de ler um projeto pedagógico inteiro, de saber como se contextualiza um projeto pedagógico. A gente acaba vendo ele muito estratificado e mostrar embora seja uma premissa base, o que é um plano de ensino para o docente e como ele deve conduzir este **plano de ensino** no seu dia a dia” Safira.*

*“...conhecer o **plano de ensino**... não é só um papel escrito. Ele tem que ocorrer na prática, senão não precisava dele escrito” Ametista.*

*“...a gente teria que ter aquele tempo de avaliar (plano de ensino) e todo mundo estar a par de como foi isso na prática, as dificuldades e facilidades...uma coisa é todo mundo conhecer o **plano de disciplina** e participar desta elaboração. A segunda coisa é como colocar isso em prática...” Rubi.*

*“... docente já fez (avaliação) em relação a um ponto que pode ser melhorado, estratégias que já foram percorridas...então, eu preciso **utilizar outra estratégia**” Coralina.*

A importância da participação docente, nas discussões pedagógicas, é mostrada nas falas a seguir:

*“...há de se ter uma estratégia onde **todos consigam discutir** tudo (disciplina, plano de ensino e projeto político pedagógico). Tudo bem, a gente tem a internet, não é a mesma coisa de sentar com o colega” Coralina.*

*“...**todo mundo participar** (avaliação da disciplina e plano de ensino) e não só aquele grupinho... porque eu sei que isso aconteceu no final do semestre passado....quando a São Camilo muda, não tem esta prática de todo mundo participar dessa discussão...acho que todo mundo teria que estar envolvido...” Rubi.*

Pesquisa, realizada com coordenadoras de um curso de Enfermagem, foi considerada a urgência do PPP não ser apenas um projeto, uma meta, mas que se transforme em ação no fazer pedagógico, visando em termos de excelência a melhoria da formação proveniente de uma conquista coletiva (Nóbrega-Therrien et al., 2010).

É de fundamental importância que a construção e o acompanhamento do PPP estejam alicerçados em uma administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam democratizadas e onde a avaliação e a revisão sejam práticas coletivas constantes (Veiga, 2002; Betini, 2005), como oportunidade de reflexão para mudanças de direção e de caminhos, para o alcance dos objetivos.

US: Avaliação de Desempenho Docente-Discente

A US Avaliação de Desempenho Docente-Discente considera a necessidade do docente estar capacitado para avaliar, não só o desempenho técnico do discente mas, o atitudinal, que se mostra bem mais complexo. Nesta US, os docentes evidenciam também, o fato de que a IES deve proporcionar a oportunidade do docente ter seu desempenho avaliado, com o objetivo de subsidiar e avançar na capacitação docente, bem como dar oportunidade do docente vivenciar o papel do aluno avaliado.

A dificuldade, em avaliar a dimensão atitudinal do discente, está evidenciada nas falas:

*“...isso é complicado...analisar uma **situação atitudinal**, porque parece que você está dando um diagnóstico psicológico, psiquiátrico, porque assim, quando a gente tem um grupo de docentes para compartilhar responsabilidades nestas situações, é extremamente importante...a devolutiva em grupo, diluí esta responsabilidade...” Ágata.*

*“...eu quero que você (discente) me diga e avalie: Como foi seu estágio? O que você atingiu durante o estágio? O que você aprendeu no estágio? Eles mesmos fizeram a avaliação de forma bem franca...fizeram **autocrítica**” Rubi.*

*“...alguns dos nossos objetivos são bastante engessados e eles não respondem o que nós estamos falando agora, **atitudinal**, então técnico específico, beleza, mas atitudinais nós não temos... como você vai documentar isso (avaliação atitudinal/percepções)? São aquelas coisas que você fala ao pé do ouvido, mas não tem onde registrar...” Coralina.*

A avaliação dos conteúdos atitudinais difere sobremaneira da avaliação dos conteúdos factuais e procedimentais, pois “seus componentes cognitivos, condutuais e afetivos são consideravelmente complexos para determinar o grau de aprendizado de cada aluno. A fonte de informação, para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais, será a observação sistemática de opiniões e das atitudes nas atividades” (Pinhel, 2006).

Para se compreender a apropriação feita pelo aluno, deve-se avaliá-lo nos momentos em que realiza suas atividades acadêmicas junto aos colegas e aos docentes. Como se porta em situações não esperadas e no modo como articula os conteúdos cognitivos, afetivos, morais, éticos e normativos (Nosow, Püschel, 2009).

A importância de ser implementada uma proposta de avaliação das competências docentes está resgatada nas falas:

*“O que a gente tem visto por aí (mercado) é avaliação de desempenho. Por que a gente não tem isso também? Avaliação docente. Por que não avalio docente?...hoje é muito subjetiva a gestão dos cursos em relação ao docente...esse desafio de todo o profissional hoje, conseguir harmonizar todas estas **competências** (técnica e comportamental) e nós não temos tido isso. Talvez seja um alerta para nós docentes, para que tenhamos um momento de reflexão do nosso papel e do nosso desempenho...”*

*“...se nós tivermos uma **avaliação** (docente), a gente vai tentar trabalhar o que, realmente, precisa ser mudado, as metas. Acho que é bacana um feedback. A maioria das pessoas que faz crítica construtiva, fundamentada é para melhoria...” Ametista.*

*“...**avaliação de desempenho** como evidência de resultados do processo ensino aprendizado...” Coralina.*

*“...a gente fala de competência técnica (docente), não em **competência comportamental**, para nós não tem como desvincular o técnico do comportamental... Dentro da instituição de ensino tem isso (avaliação comportamental) para os outros colaboradores, mas ainda assim o docente é visto como um ser à parte...nós somos tão profissionais quanto os outros que são contratados na instituição de ensino, nem mais nem menos importante...”Safira.*

*“...os objetivos (avaliação) precisam também ser flexibilizados... **estabelecer indicadores**” Coralina.*

Ser avaliado capacita para avaliar, segundo a fala:

*“...quando eu passo por isso (avaliação), mais uma vez estou **no papel do meu aluno**. Eu aprendo também, a abordar os assuntos que são prioridade para aquela avaliação. Muitos não sabem fazer isso...” Safira.*

A avaliação é um processo complexo, dinâmico e requer habilidades para a atribuição de valores acerca do avaliado. Entretanto, a responsabilidade da avaliação transcende a pessoa do educando e do educador, já que os responsáveis pelos resultados do processo são os mesmos que participam, direta ou indiretamente, da implementação do ensino na estrutura organizacional. Na prática, a avaliação de desempenho docente em uma área específica, no caso o ensino, tem se revelado desafiadora (Kurcgant, Ciampone, Felli, 2001).

US: Planejamento de Capacitação Docente

US Planejamento de capacitação docente refere-se à necessidade de uma proposta efetiva de capacitação docente, com base nos resultados de um processo institucional de avaliação de desempenho docente. Assim, as docentes consideram que são evidenciados, e podem ser trabalhados os pontos fracos do desempenho docente, com a adoção de novas estratégias, advindas da possibilidade coletiva de um novo contexto de ensino.

*“Na hora que você faz uma avaliação de desempenho, focada na docência, porque não descobrir aí quais são os nossos gaps para serem trabalhados numa capacitação docente comportamental também...tal qual tem no mercado de trabalho...para que se monte uma **proposta de capacitação** docente. Em primeiro lugar, avaliar o desempenho docente para hierarquizar quais são as ações mais importantes para aquele momento... é começar com um planejamento que é mais necessário neste momento...” Safira.*

*“...ter como **proposta**, mais encontros de atualizações de capacitação docente... construção mais coletiva, criar fórum, simpósios” Esmeralda.*

*“**Treinamento anual**...eleger algumas situações e fora este treinamento presencial ou pelo menos semipresencial, grupos, fóruns algo que a gente tenha uma ligação durante o ano, mas não precisa estar presencialmente, mas que a gente esteja conectada com a situação, porque sempre tem artigos novos, ideia nova, alguém foi a um evento e trouxe ideia, para que a gente possa estar centralizando no período do ano, para ministrar as disciplinas daquele ano e novo preparo para o ano seguinte...” Ágata.*

*“...seria uma das capacitações interessantes (metodologias ativas)...talvez este curso (capacitação do docente em EAD)... como **proposta**...iniciando junto com as nossas disciplinas” Rubi.*

*“...discutir os processos pedagógicos, para fazer **atualizações** docentes, nós precisamos e muito, e na universidade não sei porque isso não acontece, parece que nós já nascemos prontos não sei... a gente não é autossuficiente, a gente precisa de ajuda, eu acho que esta estrutura institucional tem que existir” Coralina.*

Algumas escolas promovem a formação permanente dos enfermeiros educadores, adotando estratégias diversas como encontros, oficinas de capacitação pedagógica, incentivo às leituras e reuniões. Esta formação contínua estimula a adoção de novas práticas de ensino e é uma alternativa para munir os docentes de ferramentas, objetivando a construção do conhecimento, as conexões entre as disciplinas, o desenvolvimento da consciência crítica e a reflexão, em uma aprendizagem significativa. A escola deve propor, em seu projeto institucional, a formação permanente do enfermeiro educador. Pensar no processo ensino e aprendizagem é pensar, também, na instrumentalização teórica e metodológica. Além disso, são espaços coletivos de interação, de trocas, momentos de compartilhar experiências e de aprender com o outro, resgatando alguns componentes da interdisciplinaridade (Fazenda, 2007; Gubert, Prado, 2011).

US: Integração entre Docentes

Na US Integração entre Docentes está contida a preocupação dos docentes em serem implementadas, institucionalmente, estratégias para o acolhimento pessoal e profissional de um docente admitido no quadro de pessoal. Consideram que a integração de um novo docente, no contexto sócio-político cultural da instituição, é fator agregador das relações docente-docente e docente-instituição.

Os fragmentos, resgatados nos discursos, mostram:

*“...não temos sequer um momento de **integração dos novos docentes** dentro do grupo... este momento da integração deste profissional dentro da empresa. Mostrar tudo para ele como funciona, visão, missão, valores e processos, para este indivíduo se adequar, porque avaliar é muito fácil...mas inseri-lo, para depois ter esta percepção do quanto ele reteve ou não, é um processo educacional que nós não fazemos...isso deveria ser passado na entrada do docente (existência do serviço de apoio psicopedagógico)” Safira.*

*“...eu acho que este processo de **admissão docente**, de apresentar o padrão institucional, de fato o que é um plano de ensino, como utilizar um plano de ensino, qual é o nosso projeto político, não existe. Eu acho que o docente é um colaborador como qualquer outro colaborador de qualquer empresa e ele precisa se organizar de acordo com o padrão institucional...temos sim, as pessoas que nos acolhem como docente e que passam sua prática de acordo com sua própria experiência...” Coralina.*

Estudo mostra que todo professor admitido faz um curso de docência do ensino superior. Isso revela o compromisso de apoiar o professor no que concerne ao seu aporte de conhecimentos e de saberes que alicerçam o ensinar e o aprender mostrando também, a compreensão da realidade vivenciada no exercício da prática pedagógica do ensino superior (Madeira, Lima, 2010).

US: Saúde do Trabalhador Docente

A US Saúde do Trabalhador Docente, embora representada no discurso de uma única docente, evidencia a responsabilidade institucional em proporcionar as condições ambientais, tanto de ordem material como relacional, para que o docente possa desempenhar, com bem-estar físico e emocional, o seu trabalho.

*“...estamos vivendo um momento de doença, de adoecimento. Então, com relação aos docentes o porque disso? Frustração, o estar aí por engano, não era isso que queria, infelicidade, sobrecarga. Acho que tinha que ter um olhar para quem ensina, porque a gente tem um papel que a gente pode incentivar um aluno, mas pode desmotivá-lo também... acho fundamental, **rever a saúde física e mental dos nossos docentes**” Ametista.*

A satisfação no trabalho é um fenômeno complexo, por se tratar de um estado subjetivo e estar sujeita às influências internas e externas ao ambiente de trabalho imediato,

podendo afetar a saúde física e mental do trabalhador interferindo, em seu comportamento profissional e/ou social (Martinez, Paraguay, Latorre, 2004).

A instituição que oferece condições para um bom desempenho profissional, otimização do trabalho, identificação com as atividades, seguido de uma remuneração considerada compatível, proporciona melhor qualidade de vida e de trabalho, gerando a satisfação no trabalho docente (Rocha, Felli, 2004).

A problemática, observada no trabalho docente, é a sobrecarga de atividades administrativas e acadêmicas, com ausência de recursos humanos, estrutura física, recursos materiais e equipamentos que viabilizem sua prática profissional (Ribeiro, Ciampone, 2008).

Em pesquisa, realizada com docentes de instituições privadas do ensino superior, constatou-se que variáveis, como o desencantamento e o sofrimento, são bastante comuns entre os entrevistados, no confronto do dia-a-dia das instituições e da gestão educacional, que operam mediante critérios de mercado e impactam no trabalho desses docentes (Siqueira, 2009).

Conceber um ambiente laboral no qual exista qualidade de vida e onde os trabalhadores exerçam suas atividades com satisfação requer, modificações de forma a torná-lo coerente com as aspirações do profissional e com suas necessidades intelectuais (Lemos, Rennó, Passos, 2012).

US: Monitoramento do Discente

Na US Monitoramento do Discente, as docentes revelam preocupação em conhecer as características do discente ingressante para a adequação do ensino e das relações professor-aluno. Referem, também, o fato dos docentes não conhecerem os serviços da instituição, que podem ser acionados para o atendimento das dificuldades de ordem emocional que o discente possa apresentar, no decorrer do curso, dificultando a formação do vínculo docente-discente.

A caracterização do ingressante é revelada na fala:

*“...esta **caracterização** da população alvo, para nós educadores, é essencial para realizarmos o diagnóstico de onde eles vieram”
Coralina.*

Um aspecto fundamental que pode apoiar na organização e no acompanhamento da implementação de cursos de graduação em Enfermagem, é a compreensão dos estudantes,

como sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, a realização de questionamentos acerca desse estudante, do seu contexto de vida socioeconômico, educacional e profissional é imprescindível, pois as respostas a essas questões podem ser valiosas, considerando-se que a proposta pedagógica reconhece o importante papel do graduando, cujas experiências e cujos saberes prévios, precisam ser reconhecidos e ressignificados. O graduando possui características sociodemográficas e acadêmicas próprias, concernentes à sua identificação e ao seu perfil socioeconômico e educacional. Tais características constituem ferramenta a ser considerada, durante o processo ensino aprendizagem, que deve ser inserida na perspectiva da formação profissional (Brito, Brito, Silva, 2009; Silva et al., 2010; Borges et al., 2010; Silva et al., 2012).

O conhecimento, por parte dos docentes, dos equipamentos de serviços como o de psicopedagogia institucional e a importância da formação de vínculos são evidenciados nas falas:

*“Eu tive muitos problemas até descobrir que aqui dentro existia um **apoio psicopedagógico**. Eu não fui treinada e orientada a identificar isso...quantos docentes identificam isso?” Safira.*

*“...eu fui conhecer este **serviço** pela Cassim (psicopedagoga institucional). Nossa, que legal! Enviei vários alunos para ela, mas poucos docentes sabem sobre isso...” Coralina.*

*“...proposta relacionada aos alunos...tem alunos que vão criar mais vínculo com um docente do que com o outro. Depois, passa de um semestre para o outro e a gente não passa isso. Precisa de um **acompanhamento**, uma passagem de plantão... que os professores fiquem mais atentos para este aluno que tem dificuldade, que não tem uma formação completa e fazer este olhar diferente. Tem alunos que precisam mesmo...” Rubi.*

Em pesquisa, realizada com psicopedagogos sobre a psicopedagogia no ensino superior foi assinalado que, apesar da crescente demanda por parte dos estudantes, familiares, docentes e dos profissionais engajados, esse tipo de trabalho ainda é quase inexistente, enquanto proposta prática, ou se desenvolve de forma lenta e conflituosa. Outro aspecto, observado no estudo, diz respeito à importância de se em considerar a necessidade da psicopedagogia focalizar seus estudos: no âmbito do ensino superior; em torno das avaliações e das formas de intervenção e nas reflexões teóricas sobre essa realidade de ensino e de aprendizagem (Faria, 2010).

Vislumbrando Caminhos

“Tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

6 VISLUMBRANDO CAMINHOS

Os “motivos porque” das enfermeiras docentes desvelados no estudo, retratam as experiências, por elas vivenciadas, antes da inserção no ensino superior de Enfermagem.

Assim, as docentes relatam, como elementos influentes na escolha profissional na área da educação, o legado familiar e o exemplo de mestres exemplares, que foram significativos pela abordagem humanística e pela condução do processo ensino aprendizagem.

No resgate da trajetória histórica, algumas entrevistadas elencaram elementos que contribuíram para o ser docente, como a tendência para área educacional desde a infância, com o registro de ministração de aulas para outras crianças e alfabetização de adultos; na adolescência, com a participação em grupo religioso, com realização de palestras e orientações para comunidade e na fase adulta como professora de educação especial e participação em greves, na época da ditadura, propiciando a percepção de uma visão política.

Outro aspecto, evidenciado pelas docentes, antes da inserção no ensino superior e que contribuiu para a prática acadêmica, foi o fato de terem exercido atividades como enfermeiras educadoras em Serviços de educação continuada, Programas do Ministério da Saúde, Sindicato dos Enfermeiros, Associação de Universitários, Grupos de estudo e, também, como docente de Curso técnico, Instrutora de cursos de emergência e Multiplicadora de treinamento em serviço.

As entrevistadas consideraram que ser dedicada, comunicativa, gostar de estudar, ensinar e cuidar, enquanto características pessoais contribuíram para o ser docente, assim como as capacitações realizadas antes da inserção no ensino superior, em cursos, na licenciatura, especialização *lato sensu* e mestrado.

Algumas docentes relataram que a inserção, no ensino superior, ocorreu pelo convite de colega já inserido na academia e que, apesar dos requisitos curriculares serem contemplados, ainda há lacunas na formação pedagógica do docente para assumir esta função no ensino superior. Este fato é evidenciado na literatura quando afirma que os docentes, muitas vezes, são escolhidos pela sua competência técnica, sem a validação da competência pedagógica.

Os “motivos para” das docentes, resgatados nesta pesquisa, explicitaram suas vivências no exercício do ensino superior de Enfermagem.

O idealismo na docência foi revisto, pelas entrevistadas, com base nos pressupostos da educação transformadora e libertadora de Paulo Freire, agregado à responsabilidade de formar futuros enfermeiros e de ser referência como enfermeira e mestre.

A experiência, na prática assistencial e sindical, foi ressaltada como diferencial na formação docente, por propiciar mais segurança na condução do processo ensino aprendizagem. Este fato é evidenciado em pesquisas sobre formação docente, quando afirmam que a vivência, como enfermeira, corrobora para o ser docente de Enfermagem.

Outro ponto, considerado na formação docente foi a realização de cursos de mestrado e doutorado que possibilitaram amadurecimento acadêmico, científico e profissional, com reflexões sobre o ensino superior e estratégias de ensino e pesquisa.

A EAD, como uma modalidade de educação permanente, foi considerada essencial para o docente manter-se atualizado, tanto na especialidade que atua, quanto na inovação das práticas pedagógicas. As docentes relataram que participam de eventos e cursos científicos; buscam estratégias pessoais como leituras de jornais e livros, viagens, observação de artes, expressão de opiniões, curso de palhaço, oratória e RPG, como capacitação para ampliar a visão política, social e ética.

A ausência de oportunidades, para capacitação na área educacional, foi registrada como fator limitante para o aprimoramento docente. Esta constatação, também encontrada em outra pesquisa, sinaliza a importância do Estágio de Docência para os pós-graduandos. Um fato, que as docentes consideraram positivo, foi o oferecimento, na própria IES, de cursos em EAD, direcionados para área educacional.

A mudança de paradigma do ensino superior e do perfil discente foi relatada, como elemento importante, na relação professor/aluno e nas estratégias didáticas adotadas, visto que os alunos foram considerados inquietos, questionadores, exigentes, imediatistas, com ausência da percepção de limites e de valores morais, gerando situações constrangedoras.

Como estratégia, na condução da relação professor/aluno, as entrevistadas consideram o fato de estarem mais próximas do aluno, mantendo uma relação respeitosa e buscando conhecer e ajudar o discente, nas suas dificuldades e fragilidades.

Os desafios no exercício do ensino superior, relatados pelas docentes, foram em relação às alterações educacionais, como as novas formas de ensinar, na qual o docente é agente facilitador da aprendizagem, com o uso de ferramentas como planejamento e

avaliação do ensino; aprendizagem significativa; simulação; problematização e utilização de recursos tecnológicos.

As dificuldades na adoção das estratégias didáticas inovadoras foram justificadas, pelas docentes, pela ausência de infraestrutura, conteúdo mínimo das disciplinas e capacitação docente nas tecnologias da informação e comunicação.

Outra reflexão das docentes, sobre o cenário atual da docência, aponta para aspectos negativos como a ausência de compartilhamento e discussão do PPP; Plano de Ensino não valorizado pelo corpo docente; exercício da docência solitário; adoecimento do docente devido ao contexto de trabalho e a influência da organização e estrutura do ensino superior, no resultado do processo educacional.

No contraponto deste contexto, as docentes relataram a satisfação profissional em exercer a docência, considerada como engrandecedora, prazerosa, apaixonante e de grande responsabilidade.

A contribuição de maior impacto, revelada nesta pesquisa, foi a Proposta Institucional evidenciada nas considerações que emergiram do Grupo Focal e que referendaram, os “motivos porque” e os “motivos para”, explicitados nas entrevistas individuais das docentes.

A educação permanente foi considerada fundamental para a docência, sendo necessária a participação da IES no oferecimento de capacitações, na área pedagógica, e de reuniões plenárias sobre o processo ensino aprendido. As pesquisas, sobre formação docente, ressaltam a necessidade de atualização dos docentes de Enfermagem em atividades que possibilitem o amadurecimento e o crescimento profissional.

A uniformidade do ensino na IES foi considerada, pelas docentes, como uma proposição que deve partir de um trabalho coletivo tanto para a ministração das disciplinas, na efetivação do ensino, como para a concretização de um trabalho mais homogêneo, na atuação docente

A importância e a necessidade dos docentes conhecerem o contexto pedagógico e participarem das discussões didático-pedagógicas, com a socialização do PPP e do Plano de Ensino, estão em concordância com os estudos sobre esta temática que são unânimes em expor a relevância da construção coletiva e o compartilhamento do PPP, para o envolvimento e contribuição dos docentes.

A avaliação do desempenho pessoal, da atitude profissional do docente e do discente, das competências docente e a necessidade do docente ser avaliado para avaliar, foram os pontos destacados no processo avaliativo do Curso de Enfermagem.

Para a integração de novos docentes, foram propostas a elaboração de estratégias de acolhimento pessoal e profissional e a apresentação do contexto sócio-político cultural da IES. Com isto, pretende-se corrigir um dos aspectos citados na literatura, que o docente é inserido no ensino superior sem um preparo adequado, gerando a repetição de modelos de ensino, que podem ser contrários à proposta educacional da IES.

A responsabilidade da IES, em procurar estratégias gerenciais de resguardar a saúde física e mental do docente, foi uma proposta institucional revelada e que precisa ser mais investigada, em estudos sobre saúde do trabalhador.

A caracterização do discente ingressante, o acompanhamento do seu desempenho e, se necessário, seu encaminhamento ao serviço de psicopedagogia institucional, foram consideradas como ações de monitoramento do discente de responsabilidade da IES, da gestão do curso e do corpo docente, durante toda a formação do graduando.

A proposta institucional construída no movimento coletivo das docentes e resultante do Grupo Focal, demonstra o anseio por mudanças nas condições institucionais, para que propiciem avanço na qualidade do ensino superior de Enfermagem.

Esta pesquisa contribui, para a reflexão do corpo docente e dos gestores educacionais, sobre a importância do investimento na formação pedagógica dos docentes de enfermagem tendo, como meta, a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Como participante do grupo de docentes de Enfermagem da IES, cenário da presente pesquisa e, com atuação próxima à gestão educacional do curso, pretende-se apresentar as proposições coletivas deste estudo, a serem concretizadas através de um planejamento estratégico.

Uma limitação no desenvolvimento desta pesquisa foi a dificuldade na delimitação dos momentos que seriam considerados “motivos porque” e “motivos para” na trajetória dos docentes de enfermagem, devido às experiências anteriores das enfermeiras, na docência, antes da inserção no ensino superior de enfermagem.

Os achados deste estudo permitem constatar a necessidade de compreensão do fenômeno “Formação e práticas pedagógicas do docente de Enfermagem”, em outros cenários, o que deverá ser objeto de estudo em novas pesquisas.

Referências

“Pois vocês são salvos pela graça, por meio da fé, e isto não vem de vocês, é dom de Deus” (Efésios 2:8).

7 REFERÊNCIAS

Alves WF. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafio. *Rev Educ Pesqui.* 2007 Mai/Ago;33(20):263-80.

Anastasiou LGC. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: Rosa DE, Gonçalves e Souza VC, organizadores. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.* Rio de Janeiro: DP&A; 2002. p.173-87.

André M, Simões RHS, Carvalho JM, Brzezinski I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ Soc.* 1999;(68):301-9.

Araujo TM, Sena IP, Viana, MA, Araujo, EM. Mal-estar: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Rev Baiana de Saúde Pública* 2005 Jan/Jun [citado 23 mar 2014];29(1):6-21. Disponível em: http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/108/pdf_528.

Araújo TM, Reis E, Kavalkievcz C, Delcor NS, Paranhos I, Silvany-Neto A, Carvalho, FM, Porto L, Wernick R. Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. *Educ Rev.* 2003;37:183-212.

Associação Brasileira De Enfermagem (ABEn). Relatório final do 4º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil – SENADEn. Fortaleza; 2000.

Associação Brasileira De Enfermagem (ABEn). Relatório final do Xº Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil – SENADEn. Maceió; 2014.

Backes DS, Colome JS, Erdmann RH, Lunardi VL. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *Mundo Saúde.* 2011;35(4):438-42.

Balzan NC. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: Veiga IPA, Castanho MELM. (organizadores). *Pedagogia universitária: a aula em foco.* São Paulo: Papirus; 2000.

Bertonha V. Estudo sobre a formação de competências do estudante de graduação em enfermagem na vivência (simulada) em uma clínica de enfermagem. [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2007.

Betini GA. A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. *Rev Pedag. UNIPINHAL.* 2005;1(3):37-44.

Bogdan RC, Biklen SK. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. p. 47-51.

Bogdan RC, Taylor SJ. Introducción a los métodos cualitativos. Espanha: Paidós, 2000.

Borges AG, Vannuchi MTO, González AD, Vannuchi, RO. Caracterização e expectativas de estudantes ingressantes de um curso de graduação em enfermagem. Espaço Saúde. 2010;12(1):01-06.

Braga MJG. Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. Cad Educ. 2013;13(25):98-117.

Brasil. Lei n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília; 1996a. [citado 5 Dez 2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.196/96. Dispõe sobre normas de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília;1996b.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem. Brasília; 2001. [citado 15 Jan 2013]. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos>.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação Superior. Censo da Educação Superior. Brasília; 2010. [citado 15 Jan 2013]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatísticas/2010>.

Brito AMR, Brito MJM, Silva PAB. Perfil sociodemográfico de discentes de enfermagem de instituições de ensino superior de Belo Horizonte. Esc Anna Nery Rev Enferm. 2009; 13(2):328-333.

Bueno SMV, Ebisui CTN, Cintrão MA. Concepções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: uma visão reflexiva dos alunos de graduação em enfermagem. Ciênc Cuid Saúde. 2004 Maio/Ago;3(2):137-42.

Candau VM. Rumo a uma nova didática. 12ª ed. Petrópolis: Vozes; 2001.

Capalbo C. Metodologia das Ciências Sociais: a fenomenologia de Alfred Schütz. 2.ed. Londrina: UEL; 1998.

Castells, M. A sociedade em rede. A Era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Castro FF. A sociologia fenomenológica de Alfred Schütz. *Cienc SocUnisinos*. 2012;48(1):52-60.

Celestino MR. Coordenação pedagógica integradora: uma liderança que norteia a ação do grupo de professores. *ENIACPesq*. 2013 Jul/Dez;2(2):146-54.

Chiesa AM, Ciampone MHT. Princípios gerais para abordagem de variáveis qualitativas e o emprego de metodologia de grupos focais. In: Chianca TCM, Antunes MM, organizadoras. *A Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva – CIPESP*. Brasília: ABEn; 1999. p. 306-24.

Cunha ICK. A Enfermagem do futuro. *Rev Bras Enferm*. 2006 jul-ago; 59(4): 475.

Cunha MI. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: Rosa DEG, Souza VC, organizadores. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; 2002 p. 39-56.

Dall'Agnol CM, Trench MH. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. *Rev Gaúcha Enferm*. 1999;20(1):5-25.

Debus M. Manual para excelência em La investigación mediante grupos focales. Washington: Academy for Educational Development; 1997.

Dias RE, Lopes AC. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Rev Educ Soc*. 2003 Dez;24(85):1155-77.

Eisner EW. Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Res*. 2001;1(2):135-45.

Faria JIM, Casagrande LDR. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. *Rev Latino-Am Enferm*. 2004;12(5):821-7.

Fazenda ICA. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus; 2007.

Ferreira EM. Satisfação do enfermeiro docente do ensino superior de enfermagem. [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2010.

Fontenele GMG, Cunha RCC. Formação pedagógica dos docentes de enfermagem em uma instituição de ensino superior privada na cidade de Parnaíba-PI. *Rev Educ Ling*. 2014 Jul/Dez [citado 15 Fev 2013];3(5):109-27. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens/documentos/v3n5/109-127.pdf>.

Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

Freire P. Pedagogia do oprimido. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2013. 253p.

Gabrielli JMW, Pelá NTR. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. Rev Esc Enferm USP. 2004;38(2):168-74.

Garcia CM. Formação de professores. 2ª ed. Porto: Porto; 1999. 120p.

Guareschi APDF, Kurcgant P. Influência da formação do docente no perfil do egresso de graduação em enfermagem. Cogitare Enferm. 2014 Jan/Mar; 19(1):101-8.

Gubert E, Prado ML. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. Rev Eletr Enferm. 2011 [citado 2015 mar 25];13(2):285-95. Disponível em: https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v13/n2/v13n2a15.htm.

Guimaraes EMP, Martin S, Rabelo FCP. Educação permanente em saúde: reflexões e desafios. Cienc Enferm. 2010 [citado 2013 fev 15];16(2):25-33. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532010000200004&script=sci_arttext.

Gurgel CR, Leite RH. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. Ensaio: Aval Pol Públ Educ. 2006 Out/Dez;15(54):145-68.

Haydt RC. Didática geral. 8ª ed. São Paulo: Ática; 2006.

Iervolino AS, Pelicione M C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. Rev Esc Enferm USP. 2001 Jun;35(2):115-21.

Jesus MCP, Capalbo C, Merighi M, Oliveira DM, TocantinsFR, Rodrigues BMDR; Ciuffo LL. A fenomenologia social de Alfred Schutz e sua contribuição para a enfermagem. Rev Esc Enferm USP. 2013;47(3):736-41.

Joaquim NF, Nascimento JPB, Vilas Boas AA, Silva FT. Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. RAC - Rev Adm Contemp. 2011 Nov/Dic [cited 29 mar 2014];15. Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84020810009>.

Kitzinger J, Barbour RS. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Kitzinger J, Barbour RS, organizadores. Developing focus group research: politics, theory and practice. London (UK): Sage; 1999. p.1-20.

Küller JA, Rodrigo NF. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. Bol Téc Senac. 2012 Jan/Abr;38(1):5-15.

Leite MTS, Ohara CVS, Kakehashi TY, Ribeiro CA. Unidade teórico-prática na práxis de um currículo integrado: percepção de docentes de enfermagem na saúde da criança e do adolescente. Rev Bras Enferm. 2011 Jul/Aug;64(4) [citado 14 fev 2013]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-716720110004_00014&script=sci_arttext.

Lemos MC, Rennó CO, Passos JP. Absenteísmo na equipe de enfermagem: uma revisão de literatura. Rev Pesq Cuid Fundam. (Online) 2012 Jan/Mar [citado 26 mar de 2015];(Ed. Supl):13-16. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/viewFile/1698/pdf_506

Libâneo JC. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico - cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. Rev Bras Educ. 2004 Set/Dez;(27):5-24.

Libâneo JC. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta SG, Ghedin E, organizadores. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2005.

Lima AFC. Significado que as enfermeiras assistenciais de um hospital universitário atribuem ao processo de implementação dos diagnósticos de enfermagem com etapa do sistema de assistência de enfermagem. [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

Lima AFC, Gualda DMR. História oral de vida: buscando o significado da hemodiálise para o paciente renal crônico. Rev Esc Enferm USP. 2001;35(3):235-41.

Lüdke M, André MEDA. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986. 99p.

Lüdke M, Boing LA. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Rev Educ Soc. 2004 Dez;25(89):1159-80.

Macedo D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. Rev Educ Soc. 2007 Ago;28(99):466-82.

Madeira MZA, Lima MGSB. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Texto Contexto Enferm. 2010 Jan/Mar;19(1):70-7.

Mallmann MT. O saber pedagógico no ensino superior: o uso do AVA 2.0 como espaço de formação e qualificação do professor. 110f. [tese] Porto Alegre: UNISINOS; 2005.

Martinez D. Estudos do trabalho docente. In: Oliveira DA, organizador. Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo horizonte: Autêntica; 2003. p.75-85.

Martinez MC, Paraguay AIBB, Latorre, MRD. Relação entre satisfação com aspectos psicossociais e saúde dos trabalhadores. Rev Saúde Pública. 2004 Feb;38(1):55-61.

Masetto MT, organizador. Docência na universidade. Campinas: Papirus; 2014.

Masetto MT. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus; 2012.

Mazzotti AJA. Usos e abusos dos estudos de casos. Cad Pesq. 2006 Set/Out;36(129):637-51.

Meier MJ, Kudlowicz S. Grupo focal: uma experiência singular. Texto Contexto Enferm. 2003;12(3):394-9.

Minayo MC. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª.ed. São Paulo: Hucitec; 2010.

Moran JM. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran JM, Masetto M, Behrens MA. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus; 2000. p.120.

Morosini MC, organizador. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2ª ed. Brasília: Plano; 2001.

Nicolescu B. O Manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom; 1999. p.49-65.

Nimtz MA, Ciampone MHT. O significado de competência para o docente de administração em enfermagem. Rev Esc Enferm USP. 2006;40(3):336-42.

Nino NS. Docente universitário de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. [dissertação]. Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul; 2010.

Nóbrega-Therrien SMN, Guerreiro MGS, Moreira TMM, Almeida MI. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. Rev Esc Enferm USP. 2010 [citado 20 de mar 2015];44(3):679-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0080-62342010000300018&pid=S0080->

Nosow V, Püschel VAA. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. Rev Esc Enferm USP. 2009;43(Esp 2):1232-7

Oliveira AMMM. Didática ensinar e aprender. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rio; 2006.

Oliveira MLC, Silva NC. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. *Enferm em Foco*. 2012;3(3):131-4.

Palitot MD, Brito FAT. Formação docente: em busca de um educador de qualidade. *Conceitos (João Pessoa)*. 2005;11-12:52-5.

Peres HHC, Kurcgant P. O ser docente de enfermagem frente ao mundo da informática. *Rev Latino-Am Enferm*. 2004 Jan/Fev;12(1):101-8.

Pimenta SG. A pesquisa em didática (1996-1999). In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A; 2000. p.140.

Pimenta SG. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta SG, Ghedin E, organizadores. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2005a. p.130.

Pimenta SG. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta SG, organizador. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2005b. p.180.

Pimenta SG, Anastasiou LGC. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez; 2002.

Pinhel I. O desenvolvimento de competências para docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em enfermagem. [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2006.

Praça NS, Merighi MAB. *Abordagens teórico-metodológicas qualitativas*. Rio de Janeiro: Guanabara; 2003. cap. 1-3.

Prado C, Leite MMJ. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. *Rev Bras Enferm*. 2010 Jul/Ago [citado 20 fev 2013];63(4):548-54. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0034-71672010000400008&pid=S0034-71672010000400008&pdf_path=reben/v63n4/08.pdf.

Rego A. O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade do ensino superior. *Educ Soc*. 2001 Ago;18(75):174-98.

Ressel LB, Beck CLC, Gualda DMR, Hoffmann IC, Silva RM, Sehnem GD. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto Contexto Enferm*. 2008;17(4):779-86.

Ribas MH. Construindo a competência: processo de formação de professores. São Paulo: Olho D'Água; 2000.

Ribeiro MRR, Ciampone MHT. O debate acerca da complexidade dos objetos do trabalho docente na área da saúde. *Educação em Revista*. 2008 Jul/Dez [citado 25 mar 2015];9(2):51-64. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/634>

Rocha EM, Silva MJP. Mudanças nas relações em sala de aula e sua influência na aprendizagem. In: Anais do 8º. Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem. [citado 20 fev 2013]. May 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sibracen/n8v2/v2a087.pdf>.

Rocha SSL, Felli VEA. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. *Rev Latino-Am Enferm*. 2004 Jan/Fev;12(1):28-35.

Rodrigues MTP, Mendes Sobrinho JAC. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. *Rev Bras Enferm*. 2007 Ago [citado 20 fev 2013];60(4):456-9. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0034-71672007000400019&pid=S0034-71672007000400019&pdf_path=reben/v60n4/a19.pdf.

Roldão MC. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. *Rev Nuances*. 2005 Jan/Dez;11(13):108-26.

Roldão MC. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev Bras Educ*. 2007;12(34):94-182.

Schmidt LM, Ribas MH, Carvalho MA. A Prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: Queluz AG, Alonso M, organizadores. *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2003.

Schön, D. Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizado. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Schutz A. Bases da fenomenologia. In: Wagner H, organizador. *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz*. Rio de Janeiro: Zahar; 1979.

Schütz A. *El problema de La realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu; 2008.

Schütz A, Luckmann T. *Laestructurasdel mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu; 2009.

Sebold LF, Carraro TE. Modos de serenfermeiro-professor-no-ensino-do-cuidadode-enfermagem: um olhar heideggeriano. *Rev Bras Enferm*. 2013 [citado 14 fev 2014];63(4):550-6. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0034->

71672013000400013&pid=S0034-71672013000400013&pdf_path=reben/v66n4/v66n4a13.pdf.

Semim GM, Souza MCBM, Corrêa AK. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. *Rev Gaúcha Enferm.* 2009 Set;30(3):484-91.

Silva ACA et al. Formação de professores: o projeto “Bolsa Mestrado” em discussão. *Rev Múltiplas Leituras.* 2008 Jul/Dez;1(2):183-205.

Silva KL, Sena RR, Silveira MR, Tavares TS, Silva PM. Desafios da formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. *Esc Anna Nery* 2012 Abr/Jun;16(2):380-7.

Siqueira RN. Métodos de ensino adequados para o ensino da geração z - uma visão dos discentes: um estudo realizado no curso de graduação em administração de uma universidade federal. In: *Anais do XXIII ENANGRAD – Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração*; 2012. [citado 17 de mar 2014]. Bento Gonçalves; 2012. Disponível em: enangrad.org.br/_resources/media/artigos/epd/19.pdf.

Siqueira TCA. Ensino superior privado: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília. *Rev Ciênc Soc.* 2009;40(2):62-71.

Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev Esc Enferm USP.* 2012 [citado 20 fev 2013];46(1):208-18. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0080-62342012000100028&pid=S0080-62342012000100028&pdf_path=reeusp/v46n1/v46n1a28.pdf

Souza MNC. Algumas considerações sobre a sociologia de Alfred Schütz. *Emtese.* 2012;9(1):1-26.

Stake RE. Case studies. In: Denzin NK, Lincoln YS, editores. *Handbook of qualitative research*. London: Sage; 2000. p.435-54.

Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. 12ª ed. Petrópolis: Vozes; 2011.

Tellis W. Application of a case study methodology. *The Qual Rep.* 1997 Sep [citado 15 fev 2013];3(3). Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>.

Tomizaki K. De uma geração a outra: a dimensão educativa dos processos de transmissão intergeracional. *Educ Soc.* 2010 [citado 15 fev 2013];31(111):321-6. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302010000200002&pid=S0101-73302010000200002&pdf_path=es/v31n111/v31n111a02.pdf.

Triviños ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 2008.

Veiga IPA, Castanho MELM, organizadores. Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus; 2000.

Wagner HR, organizador. Sobre fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Vozes; 2012.

Westphal MF, Bogus CM, Faria MM. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. Bol Oficina Sanit Panam. 1996;120(6): 472-82.

Yin, RK. Estudo de caso – planejamento e métodos. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

Zeferino MT, Carrero ET. Alfred Schütz: do referencial teórico-filosófico aos princípios metodológicos de pesquisa fenomenológica. Texto Contexto Enferm. 2013 Jul/Set;22(3):826-34.

Zilles U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. Rev Abordagem Gestalt. 2007;13(2):216-21.

Apêndices

“Os que confiam no Senhor são como o monte de Sião, que não se abala mas permanece para sempre” (Salmos 125:1).

8 APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Responsabilidade do Pesquisador

Eu, Ana Paula Dias França Guareschi, aluna do Programa de Doutorado de Gerenciamento de Enfermagem (PPGEEn), da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, estarei desenvolvendo a pesquisa intitulada “Avaliação da Formação e das Práticas Pedagógicas do Docente de Enfermagem”. Trata-se de um Estudo de Caso, que será realizado com enfermeiros docentes do curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário São Camilo, com o objetivo de elaborar, se necessário, um produto institucional de capacitação pedagógica, a partir da análise da vivência dos docentes enfermeiros.

Serão entrevistados enfermeiros docentes que aceitarem participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP.

Registro através deste documento, que me responsabilizo pela garantia do anonimato em relação aos resultados obtidos a partir das entrevistas, que serão gravadas e após a transcrição apresentadas aos docentes para certificação do conteúdo.

Comprometo-me também a disponibilizar os resultados desta pesquisa para a instituição, cenário deste estudo.

Apresento este termo de compromisso em duas vias, sendo que uma ficará comigo e a outra com o Coordenador (a) de Curso de Enfermagem, da Instituição de Ensino.

Ana Paula D.F.Guareschi

RG 23.654.730-6

Maria Inês Nunes

Coordenadora Adjunta do Curso de
Enfermagem Centro Universitário São Camilo

Apêndice II - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, Ana Paula Dias França Guareschi, RG 23.654.730-6, portadora do R.G. 23.654.730-6, portadora do registro no Conselho Profissional de Enfermagem número 68.324 aluna regularmente matriculada no curso de pós-graduação a nível doutorado na EE-USP, venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa Avaliação da Formação e das Práticas Pedagógicas do Docente de Enfermagem, que tem como objetivo elaborar, se necessário, um produto institucional de capacitação pedagógica, a partir da análise da vivência dos docentes enfermeiros.

A coleta de dados será realizada em dois momentos: primeiro momento, por meio de entrevista individual, que será gravada para manter o conteúdo fidedigno. Todas as respostas serão analisadas, mediante a adoção dos pressupostos da Teoria de Alfred Schütz, de onde serão extraídos temas ou assuntos importantes relacionados aos objetivos da pesquisa. No segundo momento, estes temas serão discutidos de forma mais aprofundada, para que seja feita a elaboração do produto institucional de capacitação pedagógica. Esta discussão acontecerá mediante a formação de um grupo composto por enfermeiros docentes teórico-práticos com mais de um ano de atuação na Instituição de Ensino. Serão realizados dois encontros e sua participação será necessária em ambos. O grupo discutirá o tema de forma coletiva. Os encontros acontecerão dias.....às .....na sala.....

Se você concordar em participar, voluntariamente, do estudo sua contribuição será de grande importância e será assegurado o respeito aos seus direitos como segue:

Garantia de não existência de danos ou risco à sua pessoa;

Garantia do anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações;

Garantia se assim o desejar, de ter acesso às informações registradas oriundas das suas manifestações.

Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo ou penalização.

Após a conclusão do trabalho, ele será divulgado por meio de publicações e apresentação em eventos.

Caso você tenha alguma dúvida, o email do Comitê de Ética em Pesquisa da EE – USP: edipesq@usp.br e telefone: (11) 3061-7548. Eu, também estarei à disposição para esclarecimentos pelo telefone 99695-0499 e pelo email: guaresch@uol.com.br. Declaro que, após convenientemente esclarecido (a) pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente estudo.

São Paulo, ____de____de 2013.

_____
Assinatura do (a) colaborador (a)

_____
Ana Paula D.F.Guareschi (pesquisador)

Apêndice III - Ficha de caracterização do sujeito da pesquisa qualitativa

1ª Parte

Ficha de caracterização do sujeito da pesquisa – qualitativa

- 1- Nome: .....
- 2- Idade: .....
- 3- Sexo: .....
- 4- Tempo de formado:.....
- 5- Titulações: .....
- 6- Tempo de atuação na área da docência: .....
- 7- Tempo na Instituição:.....

2ª Parte

- Pensando na sua trajetória pessoal e formação profissional, quais foram os elementos que contribuíram para você ser docente de enfermagem?

.....
.....
.....
.....

- Como você se percebe como docente de graduação em Enfermagem na relação professor/aluno?

.....
.....
.....
.....

Anexos

*“Mas os que esperam no Senhor renovam as suas forças,
sobem com asas como águias, correm e não se cansam,
caminham e não se fatigam” (Isaías 40:31).*

9 ANEXOS

Anexo I - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EEUSP
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: Avaliação da Formação e Práticas Pedagógicas do Docente de Enfermagem
Pesquisador: Ana Paula Dias França Guareschi
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 14070813.2.0000.5392
Instituição Proponente: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo - EEUSP
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 278.628
Data da Relatoria: 21/05/2013
Apresentação do Projeto:
Conforme Parecer Consubstanciado do CEP, n.252.919, de 23 de abril de 2013.
Objetivo da Pesquisa:
Conforme Parecer Consubstanciado do CEP, n.252.919, de 23 de abril de 2013.
Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Conforme Parecer Consubstanciado do CEP, n.252.919, de 23 de abril de 2013.
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Conforme Parecer Consubstanciado do CEP, n.252.919, de 23 de abril de 2013.
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Conforme Parecer Consubstanciado do CEP, n.252.919, de 23 de abril de 2013.
Recomendações:
Conforme Parecer Consubstanciado do CEP, n.252.919, de 23 de abril de 2013.
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Pendência apresentada no Parecer Consubstanciado do CEP, n.252.919, de 23 de abril de 2013: Incluir no TCLE a prerrogativa do participante, se assim o desejar, de ter acesso as informações registradas oriundas das suas manifestações.
Resposta do Pesquisador: Em nova versão do TCLE postada na Plataforma Brasil em 27/04/2013
Endereço: Av. Dr Enéas de Carvalho Aguiar, 419 CEP: 05.403-000   Bairro: Cerqueira Cesar Município: SAO PAULO   UF: SP Telefone: (11)3061-7548 Fax: (11)3061-7548 E-mail: edipesq@usp.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EEUSP

Continuação do Parecer: 278.628

incluiu-se a "Garantia se assim [o participante]o desejar, de ter acesso às informações registradas oriundas das suas manifestações".

Esse Relator considera que a PENDÊNCIA ATENDIDA.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da EEUSP não substitui a autorização da instituição co-participante para o início da pesquisa.

O CEP EEUSP informa que há necessidade de registro dos relatórios: parcial e final da pesquisa, na plataforma Brasil.

SAO PAULO, 21 de Maio de 2013

Assinador por:

Celia Maria Sivalli Campos
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr Enéas de Carvalho Aguiar, 419

Bairro: Cerqueira Cesar

CEP: 05.403-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3061-7548

Fax: (11)3061-7548

E-mail: edipesq@usp.br

Anexo II - Aprovação pela unidade coparticipante. **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação da Formação e Práticas Pedagógicas do Docente de Enfermagem

Pesquisador: Ana Paula Dias França Guareschi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14070813.2.3001.0062

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo - EEUSP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 600.036-0

Data da Relatoria: 12/06/2013

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora descreve que até a década de 70, os professores eram escolhidos pela competência técnica, ou seja, acreditava-se que quem sabia exercer determinada profissão, automaticamente, sabia ensinar. No final do século XX, com o avanço nas áreas da Psicologia e da Educação e ampliação do conhecimento sobre a formação docente, houve abandono deste modelo de educador centralizador, e surge um novo perfil de educador, responsável pela formação de novos profissionais, participantes ativos de uma sociedade democrática e na busca constante de desenvolvimento pessoal. O objetivo desta pesquisa é elaborar, se necessário, um produto institucional de capacitação pedagógica, a partir da análise da vivência dos docentes enfermeiros. No presente estudo será adotada a metodologia tipo Estudo de Caso, na vertente qualitativa. Para a coleta de dados, serão adotadas a técnica da entrevista semiestruturada e Grupo Focal. Pretende-se analisar os dados a partir dos pressupostos de Alfred Schutz. Serão convidados todos os docentes de enfermagem que participam do ensino no curso de graduação do Centro Universitário São Camilo e que atendam os critérios de inclusão exclusão da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Elaborar, se necessário, um produto institucional de capacitação pedagógica, a partir da análise da vivência dos docentes enfermeiros.

Endereço: Rua Raul Pompéia, 144

Bairro: Pompéia

CEP: 05.025-010

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3465-2689

Fax: (11)3465-2654

E-mail: coep@saocamilo-sp.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO
CAMILO - UNISC

Continuação do Parecer: 600.036-0

Específicos: Avaliar a formação e as estratégias de capacitação dos docentes enfermeiros; resgatar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes enfermeiros.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos físicos ou emocionais ao participante. Benefício será indireto ao participante a partir da publicação dos dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

*Instituição Proponente: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

*Instituição Co-Participante: Centro Universitário São Camilo.

*Coleta de dados previsto para ocorrer de agosto a outubro de 2013.

*Orçamento total do estudo será de R\$ 1.800,00 de responsabilidade da pesquisadora.

**TCLE atende as exigências da Resolução CNS 196/96.

* A amostra será constituída por 20 Enfermeiros, com experiência na docência na graduação em Enfermagem com mais de um ano trabalho no Centro Universitário São Camilo e que atuem no ensino teórico prático.

* A obtenção do TCLE será realizado pessoalmente junto ao participante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

1. Folha de Rosto de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos assinada pelo pesquisador.
2. Formulário de encaminhamento de pesquisa devidamente preenchido.
3. Parecer aprovada do Comitê de Ética em Pesquisa da EE-USP.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Acrescentar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o telefone e e-mail do Comitê de Ética do Centro Universitário São Camilo.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatório parcial ou final após 6 meses a partir da data desse parecer.

Endereço: Rua Raul Pompéia, 144
Bairro: Pompéia CEP: 05.025-010
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3465-2669 Fax: (11)3465-2654 E-mail: coep@saocamilo-sp.br

Continuação do Parecer: 600.036-0

SAO PAULO, 11 de Abril de 2014

Assinador por:
Adriana Aparecida de Faria Lima
(Coordenador)

Este parecer reemitido substitui o parecer número 600036 gerado na data 25/06/2013 23:30:10, onde o número CAAE foi alterado de 14070813.2.0000.5392 para 14070813.2.3001.0062.

Endereço: Rua Raul Pompéia, 144
Bairro: Pompéia CEP: 05.025-010
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3465-2669 Fax: (11)3465-2654 E-mail: coep@saocamilo-sp.br