

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO ASSOCIADO EM ENFERMAGEM UEPA &
UFAM**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DE
MANAUS - AM**

JOICE CLARET NEVES

**MANAUS- AM
2018**

JOICE CLARET NEVES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DE
MANAUS - AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Amazonas – UFAM em ampla associação com a Universidade do Estado do Pará – UEPA, para obtenção do título de Mestre em Enfermagem. Enfermagem na área de concentração: Educação e tecnologias de Enfermagem para o cuidado em saúde a indivíduos e grupos sociais.

**MANAUS- AM
2018**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N518p Neves, Joice Claret
Prática Pedagógica dos docentes enfermeiros do Curso de
Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior Pública da
cidade de Manaus – AM / Joice Claret Neves. 2018
150 f.: 31 cm.

Orientadora: Nair Chase da Silva
Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal
do Amazonas.

1. Prática Pedagógica. 2. Prática Docente. 3. Ensino Superior. 4.
Enfermagem. I. Silva, Nair Chase da II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

JOICE CLARET NEVES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DE
MANAUS - AM**

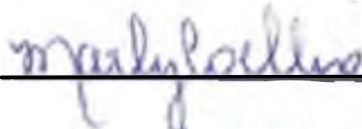
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Amazonas – UFAM em ampla associação com a Universidade do Estado do Pará – UEPA, para obtenção do título de Mestre em Enfermagem. Enfermagem na área de concentração: Educação e tecnologias de Enfermagem para o cuidado em saúde a indivíduos e grupos sociais.

Aprovado em 19 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora



Prof^a. Dr^a. Nair Chase da Silva – Presidente
Universidade Federal do Amazonas PPGENF/UFAM



Prof^a. Dr^a. Maria Marly de Oliveira Coelho – Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas FAGED/UFAM



Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth de Santana – Membro Interno
Universidade do Estado do Pará PPGENF/UEPA

*Dedico este trabalho
aos meus pais, pelo
esforço em me
proporcionarem a melhor
educação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida. A Ele dou graças e louvores a tudo que tenho conquistado.

Agradeço aos meus pais, que sempre se dedicaram em conceder a melhor educação possível.

Agradeço a meu esposo (Finho), por estar ao meu lado e me acompanhar em várias noites e madrugadas ali no sofá, mesmo que cochilando, para me incentivar.

Às minhas filhas, Isadora e Isabela, tão especiais, são o motivo maior de todo o meu esforço.

À Professora Nair, minha querida orientadora. Como teve que ser paciente comigo. Obrigada por ter sido tão especial; as suas orientações foram vitais para esse trabalho. A senhora fez muito além das funções de um orientador.

À amiga Noeli que esteve comigo no início de tudo, auxiliando-me no projeto, sempre disponível a ajudar.

A todos os docentes que participaram da minha pesquisa, obrigada por disporem de seu tempo para fazerem essa pesquisa acontecer.

Aos meus alunos, que também são o motivo de meu esforço. Procuro melhorar para ser melhor para vocês.

À Escola de Enfermagem e todos os servidores que estiveram sempre dispostos a ajudar.

Aos mestres e à coordenação do mestrado, pela organização e atendimento das nossas necessidades.

Às minhas queridas colegas de mestrado, foram dois anos divididos com vocês de muita luta e momentos de alegria. Nossos cafés!!! Que estejamos sempre em contato.

Ao meu grupo de oração e demais amigas de oração, obrigada por estarem sempre em oração comigo.

RESUMO

Introdução: A prática pedagógica é tema basilar no exercício profissional docente, no ensino superior em saúde, sobretudo o de Enfermagem, é necessário que os docentes entendam suas práticas na perspectiva pedagógica a fim de concretizar um processo de ensino-aprendizado significativo ao estudante, com base na atuação social. **Objetivo:** Analisar a prática pedagógica dos docentes enfermeiros do Curso de Enfermagem de uma IES pública na cidade de Manaus – AM. **Metodologia:** Estudo descritivo, qualitativo, utilizando-se como técnica de levantamento e dados a entrevista e grupo focal; como instrumento de coleta, questionário e roteiro semiestruturado e como sujeitos, docentes enfermeiros de um Curso de Graduação em Enfermagem na cidade de Manaus-AM. Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin. **Resultados:** O perfil técnico pedagógico dos docentes indicou que: existe uma predominância do sexo feminino sobre o masculino, que a idade média dos participantes é de 45,3 anos, que a maioria dos docentes têm mais de 20 anos de graduados e mais de 23 anos de experiência na docência do ensino superior, 12 docentes são doutores tendo todos realizado Curso de especialização e mestrado; dos 17 bacharéis em Enfermagem 2 têm licenciatura em Enfermagem; em relação ao tempo de docência: 4 são novatos, 6 são intermediários e 7 são experimentados, 8 desses docentes se encontram em fase de divergência, etapa decisiva para o interesse a continuidade da docência; em relação ao regime de trabalho que: 15 dos 17 docentes são dedicação exclusiva e 2 vinte horas semanais. A prática pedagógica é desenvolvida por meio do planejamento das atividades de ensino, da utilização de diferentes estratégias de ensino, da utilização de cenários variados para o processo ensino-aprendizagem e da formação para cidadania; as mudanças produzidas nas práticas dos docentes ao longo do tempo foram, de detentor do conhecimento a facilitador da aprendizagem, de uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada, de um exercício da docência com base na ação-reflexão-ação, do ensino baseado nas competências profissionais e no conhecimento prévio dos estudantes; os fatores que contribuíram para mudanças na prática docente foram: realizar cursos de pós-graduação, aprender com os pares, participar da gestão e usar as inovações tecnológicas; o exercício da docência ensinou os docentes a serem resilientes e trabalhar em equipe, a buscar constantemente o conhecimento pois ele é mutável, e ser referência para o estudante; as expectativas dos docentes em relação a sua prática pedagógica são: formar enfermeiros críticos-reflexivos, formar enfermeiros que prestem um cuidado ético, humanizado, seguro e de qualidade, ter reconhecimento do seu trabalho docente, fortalecer a prática pedagógica por meio da pesquisa e da formação pautada na Prática Baseada em Evidências; os docentes referiram como facilidades no desenvolvimento da prática pedagógica a cultura organizacional da IES, o fato de ser egresso da instituição, a liberdade metodológica para ensinar, o acesso aos gestores da IES, a IES como incentivadora pela busca do conhecimento, as facilidades relacionadas à infraestrutura, o fácil acesso à tecnologia e a estrutura física e de recursos materiais para o desempenho do trabalho; como fatores limitantes à prática pedagógica foram referidos: limitações relacionadas aos estudantes, limitações relacionadas ao docente, falta de capacitação pedagógica, falta de interação entre os docentes, sobrecarga de trabalho, dicotomia entre teoria e prática e compartilhamento/fragmentação das disciplinas; as sugestões para desenvolver uma prática crítica-emancipatória foram: promover condições de satisfação, otimização do processo de trabalho, adotar as DCN como parâmetro para formação e mudanças na abordagem pedagógica. **Conclusão:** A prática pedagógica dos docentes se mostrou multifacetada, os docentes trazem consigo diferentes graus de conhecimento sobre os fundamentos de uma prática docente que contribua para uma formação crítica-reflexiva recomendada pelas DCN. Por outro lado, seu potencial é indiscutível necessitando de algumas iniciativas que articulem o processo de trabalho, dando-lhe mais coesão e unicidade permitindo ao grupo enxergar suas fortalezas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Prática Docente; Ensino Superior; Enfermagem.

ABSTRACT

Introduction: The pedagogical practice is fundamental theme in the teaching profession, in higher education in health, especially in nursing, it is necessary for teachers to understand their practices from the pedagogical perspective, in order to perform a process of meaningful teaching and learning for the student, based on social performance. **Objective:** To analyze the pedagogical practice of nursing professors of the nursing course of a public IES (Institutions of Higher Education- HEI) in the city of Manaus - AM. **Methodology:** Descriptive and qualitative study, using as survey technique and interview data and specific group, as a questionnaire collection instrument and semi structured script and as participants, nursing teachers, of a nursing undergraduate course in the city of Manaus-AM . To analyze the data, was used the content analysis proposed by Bardin. **Results:** The pedagogical technical profile of the teachers indicated that: there is a predominance of females over males, that the average age of the participants is 45.3 years, that most of the teachers are more than 20 years graduate and more than 23 years of experience in teaching higher education, 12 professors are doctors having all carried out specialization course and master's degree, of the 17 bachelors in nursing two have a degree in nursing; in relation to the time of teaching that: 4 are beginners, 6 are intermediate and 7 are experienced, 8 of these teachers are in the phase of divergence, decisive stage for the interest in the continuity of teaching; in relation to the work regime that: 15 of the 17 teachers are exclusive dedication and 2 twenty hours a week. The pedagogical practice is developed through the planning of teaching activities, the use of different teaching strategies, the use of varied scenarios for the teaching-learning process and training for citizenship; the changes produced in the practices of teachers over time were, from knowledge holder to learning facilitator, from a vertical relationship to a horizontal relationship, from a teaching exercise based on action-reflection-action, from competence-based teaching professional knowledge and prior knowledge of the students; the factors that contributed to changes in teaching practice were: undertake postgraduate courses, learn from peers, participate in management and use technological innovations; the teaching exercise taught teachers to be resilient and work as a team, to constantly seek knowledge as it is changeable, and to be a reference for the student; the expectations of teachers in relation to their pedagogical practice are: to train critical-reflexive nurses, to train nurses who provide an ethical, humanized, safe and quality care, to have recognition of their teaching work, to strengthen pedagogical practice through research and Evidence-Based Practice; the teachers referred as facilities in the development of pedagogical practice the organizational culture of the HEI, the fact of being egressed from the institution, methodological freedom to teach, access to HEI managers, HEI as an incentive for the search for knowledge, facilities related to infrastructure, easy access to technology and the physical structure and material resources for the performance of work; as limiting factors for pedagogical practice were mentioned: limitations related to students, limitations related to the teacher, lack of pedagogical training, lack of interaction among teachers, work overload, dichotomy between theory and practice and sharing / fragmentation of the disciplines; the suggestions to develop a critical-emancipatory practice were: to promote conditions of satisfaction, optimization of the work process, to adopt the DCN (National Curricular Guidelines) as a parameter for training and changes in the pedagogical approach. **Conclusion:** Teachers pedagogical practice has proved to be multifaceted. Teachers bring with them different degrees of knowledge about the fundamentals of a teaching practice that contributes to a critical-reflexive formation recommended by the DCN. On the other hand, its potential is indisputable, necessitating some initiatives that articulate the work process, giving it more cohesion and unity, allowing the group to see its strengths.

Keywords: Pedagogical Practice; Teaching Practice; Higher Education; Nursing

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEG – Câmara de Ensino e Graduação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

CPU – *Central Process Unit*

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNENF – Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem

DML – Depósito de Material de Limpeza

GF – Grupo Focal

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NDE – Núcleo Docente Estruturante

ONG – Organizações Não Governamentais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SENADEN – Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem

SUS- Sistema Único de Saúde

TAE – Técnico Administrativo em Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

TFC – Trabalho Final de Curso

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da carreira docente	51
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tempos de experiência na docência	58
Tabela 2	Tempo de docência no Ensino Superior em Enfermagem e na IES	60

SUMÁRIO

SUMÁRIO	12
1 INTRODUÇÃO	12
2 OBJETIVOS	22
2.1 Objetivo Geral.....	22
2.2 Objetivos específicos	22
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	23
3.1 O ensino superior e sua expansão no Brasil	23
3.2 O ensino superior em Enfermagem.....	26
3.3 O docente Enfermeiro	28
3.4 Prática pedagógica em seu sentido como <i>práxis</i> para a prática docente.....	30
3.5 A prática pedagógica e sua relação com o perfil do egresso proposto nas DCN e no PPC.....	31
3.6 Sobre a IES escolhida e suas iniciativas de formação pedagógica dos docentes	35
4 METODOLOGIA.....	39
4.1 Tipo de Estudo	39
4.2 Local de Estudo	39
4.3 Sujeitos do Estudo	43
4.4 Técnicas e Instrumentos de levantamento de dados	44
4.5 Procedimentos Metodológicos.....	45
4.6 Organização e Análise dos dados	46
4.7 Considerações éticas	47
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
5.1 Perfil técnico-pedagógico dos docentes.....	50
5.2 A prática pedagógica desenvolvida pelos docentes	66
5.3 Fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica	98
5.4 Como desenvolver uma prática pedagógica crítica-emancipatória	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	129
OBRAS CONSULTADAS	143
APÊNDICES	144

1 INTRODUÇÃO

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

A educação formal está fundamentada em 3 (três) práticas que articuladas entre si desenvolvem o processo educacional. Elas são, a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente. A prática educativa faz referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, a prática pedagógica se refere a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar os processos educacionais e a prática docente é uma prática relacional que é mediada por múltiplas determinações e está relacionada aos aspectos de multidimensionalidade da realidade local, específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos (ZABALA, 1998; FRANCO, 2016).

O presente trabalho analisou a prática pedagógica dos docentes enfermeiros de uma Instituição de Ensino Superior e, portanto, a pesquisadora se debruçou na compreensão da prática pedagógica e suas vertentes. Nesse sentido, para compreender o conceito da prática pedagógica de forma a entender sua dimensão no Curso de Graduação de Enfermagem é necessário perpassar por alguns aspectos, quais sejam: o sentido epistemológico das palavras prática, *práxis*, pedagogia, os tipos de prática pedagógica, além de estabelecer a interface entre a prática pedagógica e a prática docente.

A palavra prática deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, que se refere a agir, realizar e fazer. Trata do agir do homem sobre as coisas e a forma como aplica o conhecimento em uma ação concreta e efetiva. A palavra *práxis*, é grega e na concepção marxista concebe a relação dialética entre o homem e a natureza, ou seja, o homem intervém na natureza com o seu conhecimento e assim ocorre sua própria transformação (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p 155).

Já a palavra pedagogia, assim como *práxis* e prática, tem sua origem grega e é uma aglutinação dos termos *paidós*, que significa criança e *agodé*, que indica condução. Nasce como uma tarefa dos escravos, o *paidagogo*, que tinha a função de conduzir as

crianças à escola; adaptadas ao português, formam a palavra pedagogia (GIRALDELLI, 2017).

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

A prática pedagógica ou a prática pedagogicamente concebida, é aquela em que há uma intervenção do homem e não a sua submissão ao produto técnico estabelecido. Será prática pedagógica, sempre que houver intencionalidade na ação proposta para o ensino, apresentando um movimento de reflexão contínua e coletiva (FRANCO, 2015; 2016). Nesse sentido a prática pedagógica em sua essência como *práxis*, representa um ato consciente e participativo que aponta para a multidimensionalidade, que envolve uma cena educativa com o diálogo dos saberes dos docentes e dos estudantes que estão envolvidos.

Falar em diálogo na prática pedagógica significa promovê-la ao sentido de *práxis*, pois só há espaço para que o diálogo se apresente, quando há *práxis* (FREIRE, 2006). Dito de outra forma, a reflexão sobre a relevância da *práxis* como um movimento que busca propor um diálogo entre teoria e prática, ou ainda, que assegura que a ação deve ser refletida constantemente, entende-se, portanto, que quando a ação educativa é promovida mediante a *práxis*, ela será capaz de formar sujeitos de sua história e não mero expectadores diante dela.

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

Na perspectiva de Franco (2009, 2016) a prática docente deve se alinhar à perspectiva dos quatro pilares da educação descritos por Jacques Delors (1999): “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*”,

entendendo que estimulem o aluno a ser crítico, reflexivo, ativo e envolvido na construção de seu conhecimento, dessa forma, como produto, apresenta-se a prática pedagógica.

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

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

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

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

A conceituação de prática pedagógica proposta por Sacristán e Gómez (1998) se aproxima de Franco (2016), quando se referem à prática educativa como sendo algo além da “*expressão do ofício dos professores*”, assim, não é inerente somente aos docentes. Sacristán e Gómez se debruçam na tese de que a prática deve refletir uma perspectiva na reconstrução social, ela merece ser vista como uma atividade crítica que pontue a prática social, pautada em preceitos e valores éticos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor/docente deve se considerar um profissional que

atue em sua prática de ensino de forma crítica e reflexiva, isto posto, será um facilitador do desenvolvimento autônomo e emancipador dos sujeitos envolvidos.

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

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

Veiga (2013) corrobora com a obra de Vasquez (1977), quando de forma semelhante aduz que a prática pedagógica é um exercício de duas vertentes: teórico-prática; pontuando que a vertente teórica seria o ideal, momento em que idealiza as pretensões do que se quer fazer, imprimindo a subjetividade humana, já a vertente prática é a do concreto, material e objetivo, o que se é conquistado e realizado. Desse modo, um ou outro não podem ser sucumbidos, ou seja, não há prática pedagógica se pensar isoladamente em teoria ou em prática.

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

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

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

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

Na perspectiva positivista, a prática pedagógica resulta da absorção de conhecimento proveniente de diferentes disciplinas, remetendo a um processo de ideia à ação, ou seja, a teoria levando à prática (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). Ademais, essa concepção diz ser o conhecimento válido, somente se houver um método exato e lógico, desse modo a razão pedagógica é notória nessa perspectiva, em que o objeto é o foco, portanto, a objetividade é o seu princípio (FRANCO, 2016).

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

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

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

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

Ademais, a sala de aula, nessa concepção é um cenário que cria nos estudantes mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores, adquiridos em outros espaços educativos que serão incorporados aos novos saberes, em um movimento de construção do conhecimento (FRANCO, 2016). Isto posto, nesse estudo a sala de aula será considerada como um campo fértil de troca de conhecimento e crescimento mútuo, entre docentes e estudantes, entendendo que aquilo que é feito na sala de aula não deve ser feito para a mesma, mas para a vida (MORAIS, 2000).

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

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

A Pedagogia e suas práticas têm seu sentido na *práxis* e por isso são processos que organizam a vida e a existência, assim, incorporam outras culturas, subjetividades e processos envolvendo os sujeitos e as práticas. A Pedagogia acontece no espaço escolar, mas se movimenta antes, durante e depois dos processos educativos, assim ela mescla intencionalidades e amplos projetos para que se fundamentem os saberes de docente, por meio da prática docente regada por uma ação pedagógica, quando conhece o sentido de sua aula, sabe qual tipo de aluno pretende formar, percebe as reais necessidades de cada

aluno e consegue responder ao processo de ensino-aprendizagem, gerando uma produção/produto no cenário escolar e social (FRANCO, 2016).

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

Para Tardif (2011) a prática docente acontece em um espaço de aplicação e produção de saberes do fazer docente, imprimindo um professor sujeito a conhecimentos diversos. Logo, os docentes aplicam seus saberes específicos, relativo a seu ofício pedagógico e transformam seus espaços de ensino em um local específico de produção, emanando saberes de diferentes perspectivas teóricas, retratando o saber-fazer do ofício docente.

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

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

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

A construção do saber docente para aplicação na prática docente se relaciona com aspectos que envolvem temas como socialização profissional, consolidação da experiência de trabalho, fases de transformação vividas, continuidade e ruptura que

marcam a trajetória profissional, além da subjetividade e identidade de cada sujeito, assim, têm-se a construção da identidade docente (TARDIF; LESSARD, 2014).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A motivação em realizar este estudo surgiu da minha vivência enquanto docente do Curso de Graduação em Enfermagem em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública da cidade de Manaus-AM. Partindo do pressuposto que ao ingressarem na carreira da docência, a princípio os profissionais, ou a maioria deles, são enfermeiros e não docentes de formação, vi-me, então, refletindo sobre a prática pedagógica desenvolvida por mim e demais docentes no cenário escolar dessa instituição.

Outro aspecto que justificou desenvolver este estudo partiu das atuais mudanças das DCN do Curso de Graduação em Enfermagem. As DCN regem os cursos de graduação e apontam o perfil de formação almejado, desse modo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes refletem diretamente no alcance do perfil de formação desejado. Assim sendo, as atuais mudanças podem causar importantes repercussões no

cenário escolar e consequente impacto na prática pedagógica desenvolvida pelos docentes, a preterir um novo perfil de formação.

Neste sentido, ao analisar a prática pedagógica dos docentes favoreceu um diagnóstico situacional dos pontos fortes e fragilidades relacionados à prática dos mesmos, uma vez que poderá orientar melhorias em suas ações educativas, para que se possa alcançar uma formação com base nas novas exigências do panorama educacional, concernente a egressos com atributos que permeiam uma perspectiva social, crítica e reflexiva.

Em relação à produção científica este estudo abriu portas para o incremento da publicação científica pertinente ao desenvolvimento da prática pedagógica em seu sentido amplo, não reduzida apenas a prática do docente em sala de aula. No atual quadro de estudos sobre a prática pedagógica, existe uma lacuna no conhecimento sobre os cenários da prática pedagógica considerando a articulação entre a prática docente e sua relação com o PPC e as DCN. Logo, a presente pesquisa, agrega componentes teóricos a serem aplicados na prática pedagógica dos docentes da IES.

Por fim, diante do conhecimento da realidade sobre a prática pedagógica dos docentes desta IES, analisada por meio dos resultados obtidos, o estudo contribui para: (1) definir ações de melhoria nos processos da prática pedagógica docente, (2) desenvolveu um processo de reflexão em meios aos docentes sobre as intenções de suas práticas/práxis em relação aos estudantes, (3) foram propostas discussões em nível de gestão para melhores condições de trabalho para o desempenho da prática docente em nível institucional e consequentemente satisfação pessoal com o exercício da docência.

Em face disso, o estudo respondeu a seguinte questão: Como se dá a prática pedagógica dos docentes enfermeiros em uma Instituição de Ensino Superior Pública?

2 OBJETIVOS

Os objetivos desse estudo foram:

2.1 Objetivo Geral

Conhecer a prática pedagógica dos docentes enfermeiros em um Curso de Enfermagem de uma IES pública de Manaus – AM.

2.2 Objetivos específicos

- Traçar o perfil técnico-pedagógico dos docentes enfermeiros do Curso de Enfermagem de uma IES.
- Analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes enfermeiros da IES estudada.
- Relacionar os fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica.
- Descrever o que pode contribuir para uma prática pedagógica crítica-emancipatória.

3 REVISÃO DE LITERATURA

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

3.1 O ensino superior e sua expansão no Brasil

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

No cenário do Brasil-Colônia a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 foi um dos marcos da criação das primeiras escolas de ensino superior, motivada pela forte pressão exercida pela elite portuguesa, diante a necessidade da formação superior dos portugueses que viviam em território brasileiro (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001).

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

Já no fim do século XIX, inicia-se um processo de privatização do ensino superior no Brasil e, paralelamente, a criação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) de 1996, que concretiza a educação superior no Brasil e passa a ser orientada pelos princípios de expansão, diversificação do sistema, avaliação, supervisão,

qualificação e modernização, com o propósito de melhoria da qualidade do ensino (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001; LOPES NETO et al., 2007; FLORES, 2017).

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

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

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

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

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

O ensino superior universitário visa alcançar três objetivos, articulados entre si. O primeiro objetivo diz respeito à formação de profissionais de diferentes áreas de atuação, mediante o processo de ensino/aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades e competências; o segundo objetivo é a formação do ser cientista, por meio da disponibilização de conteúdo das diversas áreas e especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é o que se refere à formação do cidadão e sua emancipação em um contexto histórico, social e pessoal (SEVERINO, 2016).

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

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

3.2 O ensino superior em Enfermagem

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

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

Ao longo desse período de 1890 a 1916, as escolas foram instituídas de acordo com a demanda emergencial de cada momento histórico, sem, contudo, atender aos preceitos de uma Enfermagem Moderna, estabelecida em Londres por Florence, Nightingale (SILVA et al., 2010; PAVA; NEVES, 2011).

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

Em 1988, com a promulgação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a Lei Orgânica representam uma grande influência nos cursos de graduação da área da saúde, em especial na Enfermagem. Neste momento, passa a existir diversos movimentos de docentes que por meio de Seminários Nacionais e Regionais, propõe ao currículo de Enfermagem novas mudanças e estabelece quatro eixos temáticos: Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem e

Administração de Enfermagem, além da carga horária mínima para o curso (SILVA, 2010; NEVES, 2011).

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

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

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

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

3.3 O docente Enfermeiro

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

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

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

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

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

Isto posto, o ofício do docente universitário e, sobretudo do enfermeiro docente, parte de três competências para o seu fazer: ser competente em uma área de conhecimento, ou seja dominar os saberes básicos específicos da Enfermagem; possuir domínio da área pedagógica, para que conceba o processo ensino-aprendizagem, integrando os desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e habilidades e exercer a

dimensão política na prática da docência universitária, para que incite a discussão política e ética no cenário educativo, envolvendo os estudantes na concepção de formação cidadã (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Embora haja mudanças nas práticas pedagógica dos docentes enfermeiros a partir da promulgação das DCN, percebe-se, ainda, uma prevalência de competências técnico-científicas para desempenhar o ensino superior. Dessa maneira, observa-se uma preocupação ao ensino mediante a prática do cuidado, em prejuízo às competências didático-pedagógicas (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007; DIAS; KURCGANT, 2014). Tal fato, pode ter relação ao observar que os bacharéis exercem a docência nas universidades, sem qualquer formação pedagógica, sendo estes selecionados pelos processos seletivos das universidades com maior ponderação sobre o critério de comprovação técnico-científica, ou seja um pensamento reduzido a: sabe fazer, logo sabe ensinar (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

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

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

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

Nesse sentido, a formação do docente enfermeiro deve ter como propósito os seguintes essenciais: aspectos pedagógicos, reflexões acerca de sua prática reflexiva a partir de sua própria prática cotidiana, em um movimento de ação-reflexão-ação, a aplicação de seus saberes específicos da base da Enfermagem e a exposição clara de suas intenções acerca de seu fazer no cenário educativo (GUARESCHI; KURCGANT, 2014; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

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

3.4 Prática pedagógica em seu sentido como *práxis* para a prática docente

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

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

A prática docente para ser considerada uma prática adequada deve estar carregada por reflexão, significado e intencionalidade, assim ela deve ir além de um

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

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

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

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

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

3.5 A prática pedagógica e sua relação com o perfil do egresso proposto nas DCN e no PPC

A promulgação da Constituição de 1988 representa um grande marco histórico para a saúde no cenário brasileiro. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS),

outorgado em 1988, contemplado na nova Constituição, delineia em sua premissa o novo modo de conceber e produzir saúde, tendo em vista que a saúde passa a ser entendida como “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Diante disso, a institucionalização das leis orgânicas da saúde 8.080/90, sinaliza as mudanças na maneira de atuar no campo da saúde, o que intervém na formação dos profissionais de saúde. Assim cabe ao Ministério da Educação (MEC) a incumbência de regular o novo perfil exigido de formação de profissionais da saúde em todo o país (MOREIRA; DIAS, 2015).

Essa nova configuração, determina a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, sob a Lei nº 9.394 de 1996, passa a ser responsabilidade da União a certificação mediante processo avaliativo em todo território nacional, definindo as prioridades, a fim de garantir a melhoria e qualidade do ensino (LOPES NETO et al., 2007).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Neste aspecto, Gemignani (2012) corrobora com o autor citado, pois acredita que a Universidade pode contribuir de forma impactante na transição das novas tendências metodológicas, pois pode promover ações pedagógicas que propiciem a construção de formas de agir e trabalhar o conhecimento que atendem a uma compreensão complexa da vida humana, por meio de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente.

Aliado a esse aspecto as DCN do Curso de Enfermagem em seu contexto mais amplo se ancoram nos quatro pilares da Educação, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*, uma vez que elas propõem a formação de um

profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, portanto um sujeito holístico em conformidade aos quatro pilares (LOPES NETO et al., 2008; FERNANDES et al., 2005).

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

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

3.6 Sobre a IES escolhida e suas iniciativas de formação pedagógica dos docentes

O Curso de Enfermagem selecionado para desenvolver a pesquisa faz parte de uma Instituição Pública Federal, localizada no estado do Amazonas, com sede em Manaus. Possui *campus* na capital Manaus e em diversas cidades do interior do Amazonas. Sua história de fundação tem mais de um século de existência, desde 1909, passando por transformações tanto em nível de estrutural quanto administrativo ao longo desse anos.

Em relação ao ensino, pesquisa e extensão, a instituição conta com 96 cursos de graduação, 39 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, credenciados pela CAPES, e mais de 30 cursos de pós-graduação *lato sensu*, no que se refere à extensão, são mais de 600 projetos que beneficiam diretamente a população e 17 grandes programas extensionistas (UFAM, 2018).

A instituição conta, também, com programas e atividades de mobilidade acadêmica, programa de línguas estrangeiras. Assim, entende-se que a universidade é uma referência, não só para a região, mas que agrega contribuições significativas à sociedade regional, nacional e internacional.

A universidade tem como missão: *“Cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia”* (UFAM, 2018). É importante notar que a atuação da universidade para um efetivo desenvolvimento intelectual, social, cultural e econômica da região norte, salienta-se a observância das características peculiares da região norte amazônica, no que diz respeito à população indígena e ribeirinha e suas condições de localização geográfica circundada por vias fluviais.

A estrutura administrativa da Universidade é constituída pelo órgão superior máximo, que é a Reitoria, seguida pelas Pró-reitorias e pelos Órgãos Suplementares, sendo que cada um desses segmentos possui vários setores responsáveis por conduzir administrativamente a universidade (UFAM, 2018).

Os órgãos responsáveis por gerir a universidade promovem ações e projetos, que no âmbito institucional são promulgados por meio de decisões, portarias e resoluções, na tentativa de melhorar a qualidade de ensino oferecida pelos diversos cursos da universidade. Duas dessas medidas merecem destaque nesta pesquisa, trata-se da Resolução Nº 011/2012, que institui o programa de formação continuada dos docentes e o Plano de desenvolvimento institucional, sendo o último com data para os anos de 2016 a 2025 (UFAM, 2018).

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

O Programa de Formação Continuada dos docentes responsabiliza a universidade para a formação continuada dos docentes, com ênfase na preparação pedagógica, sobretudo dos novos docentes dos cursos de licenciatura e bacharelado, com o propósito de renovação do Ensino Superior, para atender aos desafios da universidade frente a inclusão de estudantes de diversas origens socioeconômicas, a aprendizagem

significativa e integrar a sociedade do conhecimento do século XXI (UFAM/RES. 011/2012).

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

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

O PDI tem uma abrangência em toda a universidade e para todos os cursos, nele está toda a proposta contendo os planos estratégicos que orientam a atuação institucional, a fim de contemplar os eixos temáticos recomendados pelo MEC (UFAM, 2018).

No que se refere ao Curso de Enfermagem várias metas foram traçadas, sobretudo no que diz respeito à formação dos docentes, assim em consonância com o PDI, foi elaborado o relatório que contempla os objetivos, metas e ações que já foram alcançados e que devem ser alcançados nesse intervalo de 2016 a 2025 e expõe seus resultados.

Dois objetivos propostos para efetivar as metas em nível de formação dos docentes e dos técnico-administrativos educacionais do Curso de Enfermagem, 100% de suas metas foram concluídas de acordo com o relatório de gestão do Curso de Enfermagem de 2015, estes são: a) Promover a política de capacitação dos servidores. Este tinha como meta implementar o plano trienal de capacitação dos docentes e TAES, por meio do afastamento dos servidores e, b) Desenvolver políticas de gestão de pessoas voltadas à capacitação permanente, ao trabalho em equipe, e a motivação no trabalho, este tinha como meta garantir a inserção dos docentes e TAEs nos programas de pós-graduação, aperfeiçoamento e atualização, por meio da inserção dos TAEs no Plano Anual de Capacitação e pelo menos um docente em curso de pós-graduação (UFAM, 2018).

Diante do que foi referido, entende-se que a universidade institui medidas de intervenção em âmbito global para formação pedagógica dos docentes, diante do novo paradigma de educação superior, principalmente na formação pedagógica dos docentes

para capacitá-los, para que revejam suas práticas em uma nova concepção educacional contemporânea, voltada para um ensino que se preocupe com o processo de ensino aprendizagem do aluno de forma significativa.

4 METODOLOGIA

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

4.1 Tipo de Estudo

Na caminhada metodológica, optou-se em realizar um estudo qualitativo e descritivo. Qualitativo por ser um método que trabalha com uma realidade que não pode ser quantificada, mas que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, sendo esses fenômenos entendidos como parte da realidade social, em que os seres humanos interpretam suas ações dentro de uma realidade vivenciada (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009). Quanto a finalidade o estudo ter o caráter descritivo, teve como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno e tem seu uso, significativo, nas técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 2017).

4.2 Local de Estudo

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

A IES selecionada conta com diversos cursos de graduação distribuídos em 18 (dezoito) unidades acadêmicas na capital e 5 (cinco) unidades acadêmicas com sede em cidades do interior do Amazonas, reunindo mais de 20 mil alunos de graduação, sendo o Curso de Enfermagem presente em 2 sedes, 1 (uma) na capital e 1 (uma) no interior. Nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* são mais de 2 mil estudantes (UFAM, 2017).

A criação do Curso de Enfermagem se deu em 1949, no âmbito da Fundação Serviço Especial de Saúde Pública – FSESP e recebeu autorização para o funcionamento do curso no ano de 1951, concedida pelo Ministério da Educação e Saúde, por meio da Portaria nº 1.051/51, neste ano o curso manteve-se regido pela Fundação Serviço Especial de Saúde Pública (FSESP). Somente no ano de 1997, por um ato normativo sob a Lei nº

9.484 de 28.08.1997; ocorreu a transferência do Curso de Enfermagem para a IES selecionada neste estudo (LOPES NETO, 2010).

A descrição do curso se dá através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sendo que este fica disponibilizado sob a forma digital no próprio *site* da instituição, podendo ser acessado de forma gratuita e livre para ser apreciado. Nele estão contidas informações gerais e específicas sobre o curso, norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem regidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Segue uma breve descrição do curso de acordo com o PPC.

Iniciando pela estrutura física o curso está localizado em um estabelecimento predial de dois andares e obedece o plano de expansão física definido no PDI. O prédio localiza-se em um bairro tradicional da cidade de Manaus – AM e conta com um amplo estacionamento e uma área verde composta por várias árvores frutíferas.

A estrutura conta com instalações físicas que comportam a secretaria da unidade acadêmica e de curso, sala das coordenações e direção, sala de reuniões, do comitê de ética, de telessaúde e biblioteca. O espaço docente é composto por 3 amplas salas com capacidade para 10 docentes cada, mobiliada com mesas cadeiras e 1 computador para cada 3 docentes. Existem 3 salas que hospedam os grupos de pesquisa existentes. A unidade possui 10 salas de aula com mesas e carteiras estudantis, Datashow e CPU. Para os discentes, além das salas de aula, existe sala para descanso. A estrutura conta ainda com outras salas destinadas à reunião, uma que comporta a secretaria do mestrado, um refeitório para os discentes e um para os docentes, um miniauditório, um auditório, laboratórios (Enfermagem e informática), salão social, quadra poliesportiva, banheiros masculinos e femininos, banheiros adaptados para cadeirantes, almoxarifado e DML.

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

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

O referido curso conta ainda, em sua estrutura administrativa, com a Comissão Setorial de Avaliação e com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), este último funciona atendendo a Resolução nº 062, de 30 de setembro de 2011, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM. O NDE planeja e realiza a cada final de semestre as Oficinas Pedagógicas que avalia as atividades realizadas no semestre que está sendo finalizado, planeja o próximo semestre, aborda um tema relacionado a prática pedagógica e promove a confraternização dos docentes.

No que se refere à capacitação docente nos últimos 5 anos, 11 docentes realizaram curso de especialização, 9 sobre metodologias ativas de ensino aprendizagem, 1 sobre estomatoterapia e 1 sobre práticas alternativas e complementares. Em relação aos técnicos administrativos, 1 realizou mestrado e 5 realizaram cursos de pequena duração sobre rotinas administrativas, cerimonial e relações interpessoais.

O corpo docente é formado por 34 docentes, (no momento com 1 vaga em aberto e 1 afastamento para acompanhar cônjuge), em seu quadro efetivo com 1 especialista em fase de conclusão de mestrado, 6 mestres, 1 em fase de conclusão de doutorado e 26 doutores, além destes, docentes de outros cursos, como das ciências biológicas e sociais, participam da formação dos estudantes da IES do estudo. O quadro docente conta com docentes substitutos nos casos de afastamento de docentes efetivos para substituição de docentes que estão em processo de licença ou afastamento. Conta, também, com 10 técnico-administrativos em educação (TAE) em sua estrutura de recursos humanos (UFAM, 2017).

Os docentes do Curso de Enfermagem da IES selecionada atuam, além do Curso de Graduação, nos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Os cursos *lato sensu* oferecidos são: Enfermagem em Terapia Intensiva: adulto e neonatal, Obstetrícia, Urgência e Emergência, Cardiovascular, Oncologia, Gerência em Unidade Básica de Saúde e Saúde Pública com enfoque em Saúde Indígena. A residência abrange a área de Saúde da Mulher. O curso *stricto sensu* é o Mestrado acadêmico com área de concentração para Enfermagem. Os docentes do Curso de Enfermagem participam de

projetos de extensão e projetos de iniciação científica com os alunos de graduação e pós-graduação e colaboradores externos.

O curso oferece a formação em Bacharelado em Enfermagem em regime presencial; tem sua estrutura matricial organizada por semestres, perfazendo um total 10 (dez) semestres, totalizando 5 (cinco) anos de curso e tem o horário de funcionamento no período diurno e integral.

A entrada dos ingressantes ocorre por processos seletivo com frequência a cada 2 semestres, ou seja, 1 (uma) vez ao ano. O processo de seleção se dá por meio do Enem, 50% das vagas e do Processo Seletivo Contínuo 50%, dentro de um total de 56 vagas por ano, e processo seletivo extramacro quando da existência de vagas. A comunidade estudantil ano é em média de 350 alunos durante o ano.

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

As áreas contempladas em que o enfermeiro pode exercer suas atividades são: a área hospitalar, área de saúde coletiva, escolas de ensino médio e ensino superior, pesquisa, clínicas particulares de saúde, indústrias, cooperativas de assistência à saúde, prestando assessoria, consultoria e auditoria, atender a iniciativa privada, profissional liberal, Organizações Não Governamentais – ONG, além das secretarias de Saúde e Estado dos Municípios.

O perfil do egresso do curso visa atender aos princípios das DCN do Curso de Enfermagem, assim devem ser capacitados e qualificados para o exercício profissional de Enfermagem com formação generalista, humanista, crítica, reflexiva e política, com base no rigor científico e intelectual, mediante os princípios éticos/bioéticos, a ser considerado o perfil epidemiológico e sociodemográfico nacional com ênfase na região amazônica. (BRASIL, 2001)

O egresso deve ainda ser capaz de conhecer e intervir sobre os problemas e situações de saúde-doença, com atuação em diferentes níveis de atenção à saúde e do cuidado de Enfermagem, intervindo com ações de promoção da saúde, prevenção de riscos, diagnóstico precoce tratamento específicos e singulares, prevenir limitações de

danos à saúde, além de manutenção da saúde e reintegração a sociedade, no âmbito individual e coletivo, com senso de responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, autonomia e protagonismo do usuário.

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

O PPC descreve a matriz curricular e seus componentes e estão distribuídas como: práticas educativas integradas (educação das relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, educação ambiental, e disciplina de libras), disciplinas do núcleo comum, obrigatório, núcleo específico e complementar (optativo).

4.3 Sujeitos do Estudo

O Curso de Enfermagem objeto da escolha para a pesquisa, contava com 34 docentes enfermeiros efetivos; fez-se uma previsão inicial de participação de 32 docentes. Os participantes do estudo foram compostos tomando por base o quantitativo total dos docentes enfermeiros que estavam vinculados à instituição que concordaram em participar do estudo, considerando os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Diante disso, o número total de convidados que respondiam aos critérios de inclusão foi de 32 docentes enfermeiros, após receberem os convites através de uma linha de transmissão por um aplicativo do telefone móvel e por mensagem eletrônica (e-mail) a pesquisa teve adesão de 17 docentes, sendo que todos estiveram presentes nas duas etapas da coleta de dados, entrevista e grupo focal.

4.3.1 Critérios de inclusão e exclusão

4.3.1.1 Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão para participar do estudo foram:

- Ser docente enfermeiro na instituição e estar ministrando disciplinas no Curso de Enfermagem.

4.3.1.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos do estudo os docentes enfermeiros que:

- Estavam ausentes da instituição durante o período de coleta dos dados em decorrência de férias ou licença.
- Não tinham disponibilidade para participar de todas as etapas da coleta dos dados.

4.4 Técnicas e Instrumentos de levantamento de dados

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

A escolha do questionário e a seleção minuciosa das perguntas permitiu descrever o perfil técnico-pedagógico dos docentes enfermeiros do Curso de Enfermagem da instituição escolhida.

O questionário é entendido como um grupo de questões que serão respondidas pelos pesquisados, essas questões devem ser claras e objetivas e com o propósito de responder ao problema ou objetivo proposto (GIL, 2017).

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

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que visa obter informações acerca de um tema proposto por meio do diálogo e do debate dos sujeitos da pesquisa, no âmbito de um grupo (CRUZ NETO et al., 2001). O grupo focal vai além de uma estratégia de

pesquisa, também possibilita o encontro de opiniões e atitudes estabelecidas durante as sessões dos grupos (MINAYO, 2005).

Os instrumentos utilizados pela pesquisadora permitiu a apresentação de resultados que proporcionaram subsídios suficientes para fazer a análise da prática pedagógica dos docentes enfermeiros da instituição selecionada.

4.5 Procedimentos Metodológicos

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

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

A divisão foi de forma homogênea, tendo como critério para composição dos grupos o tempo de exercício na docência, desse modo utilizou-se a classificação proposta por Backes et al. (2013), em seu trabalho. O autor faz uma gradação do tempo de docência que considera como docentes experimentados os com mais de 15 anos de docência, intermediários os que têm de 6 a 14 anos de docência e como novatos aqueles com menos de 5 anos de docência. Em outro momento da análise utilizou-se outra classificação em relação ao tempo de experiência na docência, proposta por Gonçalves (2000), nesta o autor classifica em etapas o tempo de experiência na docência de acordo com as características correspondente a cada fase.

Foram realizadas 3 (três) sessões de grupos focais, sendo a primeira dia 5 de fevereiro de 2018, contando com a participação de 6 docentes classificados como intermediários; a segunda, dia 7 de fevereiro de 2018, com a participação de 7 docentes considerados como experimentados e no dia 20 de fevereiro, a última sessão de grupo

focal com a participação de 4 docentes abalizados como novatos, segundo os critérios de Backes et al. (2013).

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

Em relação aos recursos humanos necessários para aplicar a técnica de GF, seguiu-se as orientações de Cruz Neto et al. (2001), a pesquisadora contou com a participação de 1 mediador, 1 relator e 1 observador que também, acumulou a função de operador de gravação. No segundo momento, pós grupo, os conteúdos gravados foram transcritos de forma digital, em sua íntegra, pela pesquisadora servindo de material para análise.

4.6 Organização e Análise dos dados

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

A preparação e reunião do material das duas etapas consistiu, a princípio, nos dados das entrevistas, na identificação dos grupos a que pertenciam, se novatos, intermediários ou experimentados, fazendo-se a classificação para se construir o perfil do grupo e em continuidade, a transcrição das falas dos docentes, provenientes dos grupos focais, na íntegra, preservando-se o anonimato.

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

Na análise de dados, o material do questionário foi condensado para traçar o perfil técnico pedagógico dos docentes. Já o material proveniente dos grupos focais foi submetido à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), obedeceu às etapas que seguem: transcrição das falas, pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Desse modo, a leitura recorrente dos dados advindos da entrevista e dos grupos focais foi possibilitando o cotejo com os objetivos propostos desvelando os sentidos das falas.

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

4.7 Considerações éticas

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

O estudo seguiu todos os trâmites da pesquisa com seres humanos a começar pelo cadastro da pesquisa na plataforma Brasil, em seguida foi encaminhada à direção da Unidade e coordenação acadêmica do Curso de Enfermagem, para obtenção de anuência da participação da instituição. Após aprovado, encaminhou-se para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM, juntamente com os Termos de Anuência (Apêndice A), devidamente assinados e do modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), que foi apresentado aos docentes participantes do estudo. O termo continha informações específicas do estudo (objetivos, possíveis riscos e formas da coleta dos dados), em linguagem de fácil entendimento, o que garantiu-lhes o direito de participar ou não da pesquisa, bem como o seu anonimato. A partir disso, o CEP apreciou

a pesquisa, e emitiu parecer ético e metodológico favorável, aprovando a realização da pesquisa.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos. No presente estudo, por se tratar de aplicação de questionário e técnica de grupo focal envolvendo a participação direta dos sujeitos, acreditava-se que estes riscos podiam ser oriundos de uma autorreflexão sobre os processos de trabalho, o que poderia levar a sentimentos de ansiedade, desconforto ou medo de que suas respostas pudessem ser reveladas para seus gestores.

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

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

Além disso, foi informado que é direito de todo participante da pesquisa a liberdade em se recusar a participar do estudo e ainda abandonar a qualquer instante, sem que isso lhe acarretasse qualquer prejuízo.

Quanto aos benefícios, destacou-se que, por meio deste estudo os participantes da pesquisa contribuíram para a descrição e análise da prática pedagógica dos docentes do Curso de Enfermagem da IES selecionada, o que poderá gerar a adoção de condutas que fortalecessem uma prática pedagógica que garantisse a melhoria na qualidade do ensino.

Agrega-se a isso a possibilidade que teriam para refletir sobre sua prática pedagógica em vistas a alcançar o perfil do egresso que atenda o SUS e contribuir para a qualidade de vida da população, por meio da atenção com qualidade das necessidades de saúde da população.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

No segundo momento procedeu-se à análise da prática pedagógica dos docentes, de modo que foram examinadas suas práticas, relacionou-se os fatores facilitadores e limitantes às suas práticas e como a prática pedagógica dos docentes da IES estudada, pode contribuir para uma prática crítico-emancipatória, na opinião dos sujeitos da pesquisa. Para essa análise foram considerados como subsídios as falas dos docentes durante os grupos focais, sendo elas submetidas à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

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

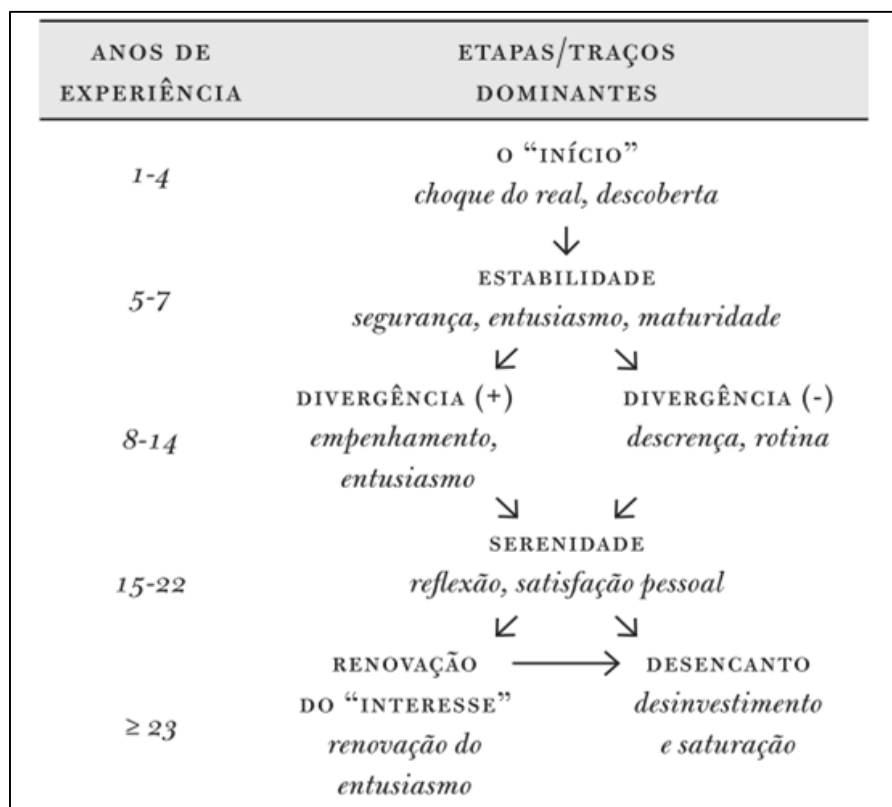
5.1 Perfil técnico-pedagógico dos docentes

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

Para a análise da prática pedagógica dos docentes foram realizadas três sessões de grupo focal. Os docentes que compuseram os grupos foram organizados de acordo com tempo de docência aproximando-se as classificações de Backes (2013) e Gonçalves (2000). Segundo Backes (2013) o tempo de docência pode ser estabelecido em três momentos: **novatos** para os que têm menos de 5 anos, **intermediários** para os que tem entre seis a quatorze anos e **experimentados** os que tem mais de quinze anos de docência.

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

Figura 1 - Etapas da carreira docente



Fonte: Gonçalves, 2000

A divisão proposta por Gonçalves (2000), exposto na figura 1, possui 5 etapas a saber: a) o **início**, que se caracteriza por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um ambiente ainda desconhecido pelos docentes em início de carreira; b) a **estabilidade**, em que se assume uma confiança e uma tomada de consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem, nessa etapa se inicia o processo de satisfação pelo trabalho, é uma fase de “acalmia”, quer o início tenha sido fácil ou problemático; c) **divergência**, nessa fase o desequilíbrio é predominante e pode se distinguir dois tipos de comportamento no docente, aqueles que vão se entusiasmar e investir em suas carreiras e os que vão alegar-se cansados e saturados e cairão na rotina; d) **serenidade**, é caracterizada por uma “acalmia” distendida consequência de um distanciamento afetivo e maior capacidade de reflexão sobre as suas

ações o que leva os docentes a uma “reinteriorização” e tem como sentimento predominante a satisfação pessoal com seu trabalho; e, e) **renovação do interesse ou desencanto**, nessa fase pode despontar sentimentos opostos sendo o negativo como cansaço, saturação e impaciência pela ansiedade da aposentadoria outros são capazes de reinvestir na profissão revelando um interesse renovado em “continuar a aprender” e outros há que consideram sua missão cumprida e se preparam para a saída da docência.

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

A divisão dos grupos focais foi dado por grupos de acordo com o tempo de docência no ensino superior, não teve a intenção de fazer uma análise comparativa entre os grupos, servindo essa divisão, apenas para atender o recomendado para grupos focais de se buscar maior homogeneidade possível entre as respostas e os participantes, que nesse estudo refere-se a docentes enfermeiros de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma IES pública da cidade de Manaus – AM.

No sentido de preservar o anonimato dos sujeitos, foi adotado a critério da pesquisadora, a definição de códigos alfa numéricos sequenciais, sendo eles representados pelas iniciais que cada grupo pertence, sendo assim identificados por [(**Docentes Novatos** – DN1, DN2...) (**Docentes Intermediários** – DI1, DI2... DI6) (**Docentes Experimentados** – DE1, DE2... DE7)] subsequentemente. Como dito anteriormente a classificação.

5.1.1 De quais docentes estamos falando?

Com o objetivo de conhecer o perfil técnico pedagógico dos docentes enfermeiros, foram levantados dados por meio de um questionário respondido pelos mesmos, considerando os seguintes aspectos sexo, idade, ensino de graduação outro curso superior realizado, titulação, regime de trabalho, tempo de formado em Enfermagem, tempo de exercício profissional na Enfermagem, tempo de docência no Ensino, tempo de docência no Ensino Superior de Enfermagem, tempo de docência na IES estudada,

atividades desenvolvidas na IES, outras experiências com ensino, cursos de pós-graduação realizados, acesso a conteúdos pedagógicos em curso de pós-graduação e participação em atividades que envolvam formação do professor durante sua atividade como docente.

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

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

Embora haja essa acentuada presença feminina na profissão de Enfermagem, publicação de 2016, aponta que entre os anos de 1970 a 1980, no Brasil, houve um crescimento do contingente masculino com formação em nível superior em Enfermagem, mas o sexo feminino ainda permanece hegemônico na categoria profissional, correspondendo a 85,1% para o sexo feminino (MACHADO et al., 2015).

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

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

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

Em um estudo de 2011 que comparou o perfil dos docentes de 2 cursos de graduação em Enfermagem, um na escola pública e outro na escola privada, os resultados em relação à idade na escola pública, houve maior concentração de docentes mais velhos, caracterizando a faixa etária acima de 51 anos, enquanto que na privada os docentes eram mais jovens, permanecendo na faixa etária de 20 e 40 anos (TERRA, SECCO, ROBAZZI, 2011).

Estudo realizado por Fernandes e Souza (2017) sobre esse mesmo enfoque, no qual foram analisadas 4 instituições de ensino públicas, os resultados sobre a faixa etária dos docentes, mostrou que as idades variaram entre 28 a 58 anos de idade o que corrobora com os achados dessa pesquisa, divergindo apenas da média de idade que ficou em 37,9 anos de idade, enquanto que no presente estudo essa média sobe para 45,3 anos de idade.

Diante desses estudos, percebe-se que os docentes da IES estudada se aproximam de seus resultados no que se refere à idade, sendo eles pertencentes a uma faixa etária mais elevada, o que é comum às escolas públicas e se confirma no estudo de 2011. Percebeu-se, também, que a faixa etária dos docentes do presente estudo é similar ao estudo de 2017, divergindo apenas, quando se analisa a média da idade, onde se registra que os docentes da IES desse estudo se aproximam da extremidade de maior idade, ou seja 45,3 anos de idade, enquanto o do estudo de 2017, a média de idade permanece mais baixa, sendo de 37,9 anos de idade.

A idade dos docentes tem uma relação direta com a docência. Os docentes de idade mais avançada, entende-se que estes valorizam mais as competências necessárias à carreira docente, dentre elas estão o relacionamento interpessoal, capacidade didático-pedagógica e a abertura à inovação. Os docentes de idade mais avançada, normalmente se dedicam de forma integral à docência, assim vivenciam a ação da docência em si, o que reflete o desenvolvimento de suas competências em torno da prática pedagógica com

maior afinco para o exercício da docência e, também, para a pesquisa (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010).

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

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

a) Itinerário de formação

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

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

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

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

Para a atuação docente no ensino superior, faz-se necessário que os docentes sejam capacitados pedagogicamente para o desempenho de sua prática, a fim de alcançar

a formação de profissionais capazes de desenvolver competências e habilidades que serão necessárias frente às diversas situações durante as suas carreiras. Para tanto os docentes devem adquirir conhecimentos pedagógicos para que superem as práticas pedagógicas tradicionais que são centradas em um processo de replicação de informações, apenas configurados na questão técnica do saber fazer, sendo necessária uma prática pedagógica pensada para além desse processo (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010).

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

Na IES estudada, quando se analisa a titulação do corpo docente, percebe-se a configuração de um cenário em que os docentes se preocupam em sua qualificação, haja vista a presença de 5 titulados com mestrado e 12 com doutorado. É importante ressaltar que todo o corpo docente, além de pós-graduação *stricto sensu*, possui, também, pós-graduação *lato sensu*, na modalidade de especialização em diferentes áreas, o que representa um adendo para a titulação dos mesmos.

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

No que se refere aos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* a estrutura do Sistema Nacional de Pós-graduação é orientada pelo parecer CFE No 977/65, do Conselho Federal de Educação, que prevê as seguintes características para os dois tipos de pós-graduação: o mestrado e o doutorado têm a natureza acadêmica e de pesquisa, atuando em meio aos profissionais com o objetivo essencialmente científico, conferindo grau acadêmico, enquanto a especialização tem sentido prático-profissional (BRASIL/CAPES, 2004).

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

No que diz respeito a falta de formação pedagógica inicial encontrou-se evidências nas falas durante os grupos focais. Os docentes afirmaram que ingressaram na carreira da docência sem preparo ou formação pedagógica, substanciando seus saberes pedagógicos a partir de experiências vivenciadas com docentes mais antigos e com a participação em cursos de pós-graduação que contemplavam conteúdos pedagógicos. Como pode ser analisado nos discursos seguintes.

Mas, assim, eu me sinto muito bem fazendo o que eu faço, aprendi aos poucos a ser professora, não foi algo imediato, principalmente, aqui na universidade. Tanto que a gente vai construindo esse ser professor, não chega aqui pronto (DI5).

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

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

(...) o mestrado me deu a oportunidade de ver as coisas de uma forma mais ampla no ensino (DI2).

A participação em eventos, também ajuda, as oficinas pedagógicas aqui na IES, a troca de experiências dos colegas aqui da IES, também, ajuda muito (DI3).

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

A partir do conceito de formação surge o delineamento da identidade docente, esta vai sendo moldada e produz efeitos sobre o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, regulando sua autonomia quando acompanha o seu processo de maturidade na profissão docente, desse modo quanto maior a sua experiência maior a sua segurança em se identificar como docente. O professor, então, passa por fases como em um processo de metamorfose, exigindo sua habilidade crítica e reflexiva para uma compreensão de suas possibilidades e limitações (LAZZARI, MARTINI, BUSAN, 2015; FERNANDES; SOUZA, 2017).

b) Tempo de experiência na docência e suas fases

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

Tabela 1 Tempos de experiência na docência

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

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

Para analisar a Tabela 1 tomou-se a classificação proposta por Gonçalves (2000), que divide a carreira docente por etapas conforme os traços dominantes de cada fase. Essa

classificação apresenta uma espécie de ciclo vital ou faixa etária da carreira docente atribuindo características a cada fase conforme o tempo.

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

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

Assim, ao comparar o tempo de docência com o tempo de formação, apesar da maioria dos docentes terem mais de 21 anos de formado, não necessariamente, formaram e entraram na carreira da docência, mas, ingressaram na docência após alguns anos do término da graduação e da atuação na assistência.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora

Também foram analisados o número de docentes com tempo de docência no ensino superior de Enfermagem em comparação com o número de docentes com tempo

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

Em relação ao tempo de experiência na docência no Ensino Superior de Enfermagem, apenas 4 docentes têm mais de 23 anos de experiência, diferindo do tempo na docência geral, o que leva a concluir que os docentes iniciaram sua experiência na docência antes de ingressarem na carreira docente ou na IES estudada no ensino superior de Enfermagem.

Outro ponto que chama atenção, no entanto, pode ser entendido como uma contradição, diz respeito ao número de docentes na docência do ensino superior em Enfermagem na IES estudada que se apresenta maior (7) do que o número de docentes no ensino de Enfermagem (6), esse dado é justificado pelo fato de um docente ter iniciado sua carreira na docência do ensino superior já na IES estudada, não tendo contato com outro Curso superior de Enfermagem em outra instituição.

Os resultados dessas três fases de experiência na docência, corroboram com um estudo realizado em 2007, em que foram entrevistados 22 enfermeiros docentes de duas instituições de ensino da região Sul do Brasil, e houve a constatação de que a maioria dos docentes tinha mais de 20 anos de formação, sendo, normalmente, uma característica mais comum às escolas públicas ou mais tradicionais (RODRIGUES; ZAGONEL; MONTAVANI, 2007; NINO, 2010).

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

A carreira docente se organiza como um processo de formação contínua que envolve o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; este processo compreende, não só as competências e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação docente, mas também o desenvolvimento da pessoa que ele se torna, sendo uma

conjunto de crenças, singularidades, história de vida e o contexto no qual o docente está inserido para exercer suas atividades. Dessa maneira, faz-se necessário conciliar o desenvolvimento do professor com os aspectos que envolvem a organização das instituições de ensino (GONÇALVES, 2000).

O fato do docente ter um maior tempo/experiência na docência representa um melhor desempenho em sua prática pedagógica, pois propicia ao mesmo reorientar seus saberes e redefinir seu conhecimento em nível de conteúdo. Desse modo, passa a construir ou reconstruir sua didática, o que sugere melhor capacidade de perceber sua unidade pedagógica em termos didático e teórico, e melhor compreensão do exercício da docência (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011).

c) A docência no cotidiano dos docentes

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

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

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

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

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

É importante ressaltar que ao descreverem sobre as atividades desenvolvidas, alguns docentes referiram realizar atividade de pesquisa relacionando as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos estudantes, porém, conforme consta na Resolução 013/2017- CONSUNI de 25/05/2017 da instituição estudada, em seu Anexo II, as atividades de orientação e co-orientação, tanto em nível de graduação, quanto em nível de pós-graduação *lato sensu*, são consideradas como atividade de ensino e não de pesquisa. Desse modo, é provável que o volume de atividade de pesquisa seja menor que o referido por parte de alguns docentes.

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

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

d) Formação continuada dos docentes

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

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

No que diz respeito ao acesso aos conteúdos pedagógicos nos cursos realizados, 13 docentes referiram ter participado de alguma disciplina com conteúdos pedagógicos e 4 informaram não ter participado. Já em relação a ter acesso a cursos ou atividades que envolvem a formação do docente, durante a atividade na IES estudada, 12 docentes informaram que participam de atividades de formação e outros 5 docentes declararam não ter participado.

Diante desses resultados e refletindo sobre a exigência da nova configuração da formação de profissionais críticos e reflexivos, ao novo perfil docente do ensino superior, fica evidente a necessidade dos docentes se conscientizarem em relação a sua capacitação pedagógica para o adequado desempenho de suas ações pedagógicas (BACKES et al., 2013; GUARESCHI; KURCGANT, 2014; PINHO; NASCIMENTO, 2017).

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

Essa pesquisa leva à compreensão de que as motivações pela docência muitas vezes refletem os modos dos docentes realizarem suas práticas. Entende-se, também, que para a grande maioria, a docência não significa a primeira escolha ou um sonho de infância ou família, os docentes não se prepararam pedagogicamente para entrarem na carreira docente. Esse preparo foi sendo incorporado no decorrer de sua carreira com a aquisição de conhecimento por meio de cursos de formação, troca de experiência, e

vivência prática da docência. Por outro lado, os docentes que se mostraram motivados desde a graduação, ou a infância ou ainda pela questão familiar, foram adentrando pelos caminhos do conhecimento pedagógico.

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

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

Ao confrontar a titulação docente e o itinerário da formação dos docentes percebe-se que apesar de a maioria dos docentes informarem ter tido acesso a conteúdos pedagógicos em cursos realizados, outros informaram que não tiveram, o que levanta uma reflexão, tendo em vista que todos os docentes realizaram mestrado, no qual deveria ter sido local de contato com conteúdos pedagógicos, uma vez que é um curso para formação de mestres e não apenas com finalidade única para formar pesquisadores.

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

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

5.2 A prática pedagógica desenvolvida pelos docentes

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

5.2.1 A docência na prática dos docentes

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

a) Motivação pela carreira docente

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

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

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

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

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

A palavra “oportunidade” foi a mais frequente nas falas dos docentes. É importante ressaltar que a docência no ensino superior vem em continuidade a uma formação inicial em nível de graduação. No caso dos docentes enfermeiros, participantes desse estudo, o Curso de Graduação em Enfermagem foi estruturante para a carreira.

Diante disso, a motivação em ser docente por uma questão de oportunidade está associada a eventos que surgiram ao longo da carreira profissional como enfermeiro, não sendo a docência a primeira escolha profissional. Dados advindos do perfil docente relacionados às experiências profissionais, informam que 13 dos 17 docentes atuaram como enfermeiros durante seus primeiros anos de formado, vindo posteriormente para a carreira docente.

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

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

Outros estudos mostram que a motivação pela carreira docente, deveu-se a influência familiar e estabilidade financeira, além disso constatou que as docentes do estudo, inicialmente abraçaram a docência sem um planejamento prévio, mas que em um segundo momento se identificaram com a área educacional e ficaram satisfeitas de tal maneira que incorporaram a atividade docente ao seu “eu profissional” (FONTENELE; CUNHA, 2014).

O ambiente familiar e a crença religiosa também foram fatores motivadores para a inserção dos docentes na docência. As falas a seguir, confirmam essa questão:

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

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

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

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

Em outros momentos do grupo focal alguns docentes informaram que a convivência com modelos de docentes, o incentivo de antigos docentes, vivenciar a prática de docentes em ambientes de assistência, além de receberem a influência desde a graduação a se espelharem na carreira de seus mestres, foram motivos que apareceram nas falas dos docentes. Segue-se essa impressão nas seguintes falas:

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

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

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

A relação existente entre docentes e estudantes tem uma influência no processo de ensino aprendido, essa relação promove a observação dos modelos docentes, quando este atende às expectativas do estudante deixam marcas positivas e se remete a um processo de simetria invertida, como consequência, as relações envolvem comportamentos que influenciam as ações e decisões dos sujeitos (PARIGI et al., 2015).

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

b) O exercício cotidiano da docência

O estudo evidenciou como os docentes desenvolviam suas práticas pedagógicas no dia a dia. Os discursos dos docentes estão concentrados nos seguintes aspectos: planejamento das aulas para realizar o processo de ensino aprendido, emprego de diferentes estratégias de ensino, utilização de cenários variados para o processo ensino-

aprendizagem, abordagem de assuntos de cunho social, o ensino baseado nas competências profissionais e no conhecimento prévio dos estudantes.

Planejamento das aulas para realizar o processo de ensino aprendido

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

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

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

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

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

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

O planejamento para Perrenoud (2000), constitui em preparar um espaço adequado para desenvolver os procedimentos educacionais, é sobretudo, concentrar esforços para que as competências profissionais sejam utilizadas e exploradas em diversas

situações de ensino-aprendizagem. Planejar o processo didático, para o mesmo autor, significa orientar as situações de aprendizagem que contemple cada objetivo e identificar os possíveis objetivos para cada situação iminente que se apresente no cenário educativo (PERRENOUD, 2000).

Emprego de diferentes estratégias de ensino

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

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

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

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

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

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

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

Bom a minha aula a primeira coisa que eu busco é conhecer o perfil do grupo que eu vou construir o conhecimento com eles. (DN4)

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

Ao analisar essa preocupação com o perfil do aluno, a pesquisadora entende que os docentes demonstram estar cientes da individualidade de cada estudante, como um ser bio-psico-social, ou seja cada aluno possui suas peculiaridades e estas devem ser respeitadas e trabalhadas dentro do espaço da escola. Essa preocupação, ainda, é importante para que o conhecimento seja construído de forma individualizada, continua/permanente e conjunta.

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

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

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

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

E eu sinto que eles tem certa liberdade de não ter medo de perguntar e pararem a aula, de interromper a minha aula pra fazer um questionamento, até os mais retraídos eu observo aqueles que são tímidos eles sentem mais à vontade e isso é muito bacana e torna-se uma grande troca de experiências e não ficar aquela coisa cansativa. (DN1)

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

Em estudo feito com docentes sobre as limitações e possibilidades da carreira docente, a falta de preparo pedagógico foi o principal fator limitante, já o uso das metodologias ativas foi apontado como uma importante possibilidade para desenvolver a carreira docente. Os participantes referiram a utilização de diferentes técnicas de ensino, principalmente, as metodologias ativas, como forma de promover uma comunicação eficaz entre professor e aluno, uma vez que favorece o protagonismo do estudante em seu processo de ensino aprendizado, tendo como resultado o crescimento do docente e do aluno (VENDRUSCOLO et al., 2018).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As mudanças na forma de ensinar por meio de métodos de ensino inovadores no ensino superior pode causar nos alunos, sentimento de insegurança e incompreensão do seu papel no processo, uma vez que vivenciaram por pelo menos onze anos no ensino fundamental e médio o método tradicional de ensino (MELO; SANTANA, 2013).

Corroborando com Melo e Santana (2013), Sebold et al. (2010) relatou uma atividade com acadêmicos do Curso de Graduação em Enfermagem, que propôs o uso das metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem em uma atividade da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem. Neste estudo, uma das dificuldades encontradas foi a credibilidade dos acadêmicos quanto ao método inovador de ensino escolhido para a atividade. A resistência advém da insegurança em relação ao novo e ao inovador que por vezes gera falta de compreensão. Contudo, os discentes e docentes conseguiram ter resultados positivos com o processo e os estudantes assumiram o protagonismo no processo de ensino aprendizado.

Os problemas enfrentados pelos docentes com a habilidade de desenvolver métodos ativos de ensino em sala de aula, pressupõem a necessidade de capacitação por meio da educação permanente e cursos de especialização, a fim de utilizar a experiência vivenciada nos cursos para ressignificar a prática docente no contexto de trabalho em parceria com os estudantes, promovendo troca de conceitos, valores, crenças e saberes da profissão (OLIVEIRA; COPPOLA, 2017).

Por outro lado, alguns docentes referiram a utilização de métodos e técnicas de ensino que valorizem métodos mais ativos de ensino e deixem de ser aulas com mera transmissão de conhecimentos.

Eu sempre procurei dar uma aula desvencilhando desse método tradicional [...] ter um ensino que fugisse do ensino por meio da produção da transmissão [...] então sempre evitei a metodologia que houvesse transmissão somente transmissão [...]. (DE4)

E também simulação realística que é o que a gente utiliza, também, na disciplina de alta complexidade, de usar a simulação realística ou simulação clínica como forma de ensino. Isto tem sido muito positivo e até provoca o aluno a se espertar mais para a tomada de decisão. (DI5)

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

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

Desse modo, percebe-se que os docentes da instituição estudada estão em busca de métodos que permeiem e deem conta dessa nova configuração, por meio da adoção de metodologias de ensino que valorizem a percepção do aluno em sala de aula, para que ele se imponha e seja protagonista de seu aprendizado, o que consequentemente, o auxiliará na tomada de decisão e resolução dos problemas. A fala a seguir demonstra essa preocupação dos docentes em reconhecer a necessidade de buscar por conhecimento acerca das metodologias inovadoras de ensino.

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

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

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

Utilização de cenários variados para o processo ensino-aprendizagem

A instituição estudada, por se tratar de uma universidade, é contemplada com a tríade ensino, pesquisa e extensão, sendo que essas três dimensões devem ser trabalhadas de forma indissociável, assim, os docentes referiram que a extensão e a pesquisa são outros espaços para acontecer a prática de ensino, o que pode ser constatado nas falas seguintes:

E a extensão, também, é uma forma de desenvolver uma outra forma de prática de ensino, mas eu vejo e trato a extensão como um caminho pra chegar na pesquisa. (DI1)

[...]com a pesquisa amadureci muito, também, quando eu participo com o aluno de iniciação científica. (DN4)

Ao analisar as falas dos docentes foi identificado uma forte aproximação dos mesmos em relação às atividades de extensão. Isto significa que a instituição estudada desenvolve diversos e importantes trabalhos de extensão, tal fato é de grande importância, ao se entender que a extensão é uma das formas de contribuição das universidades para a sociedade de forma específica, no local em que está inserida e como um todo, pois concede abertura para desenvolver as atividades de extensão nos diversos seguimentos da sociedade.

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

Outro aspecto relevante em relação à pesquisa, diz respeito às orientações da disciplina Trabalho Final de Curso (TFC). Ao desenhar o perfil técnico pedagógico dos docentes todos referiram fazer pesquisa, quando se referiram às orientações; todavia de

acordo com os documentos normativos – Resolução 013/2017 do Conselho Universitário (CONSUNI, 2017), a orientação de TFC faz parte das atividades de ensino.

Em alguns momentos do grupo focal, muitos docentes referiram carga horária elevada e multiplicidade de funções, não somente de ensino, mas de questões burocráticas, por essa razão, muitos docentes referiram não dispor de tempo para produção científica. As falas seguintes correspondem a esse achado:

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

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

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

Em um estudo realizado em 2014, uma pesquisa com docentes de uma universidade de Pernambuco apontou as dificuldades e limitações em articular a tríade ensino, pesquisa e extensão entre os docentes que relataram apresentar dificuldades para essa articulação, o pouco tempo pedagógico corroborou com os resultados desse estudo, além disso a heterogeneidade dos discentes, desarticulação das disciplinas e a ideia de aluno passivo que em algumas situações são apresentados (NEVES; MALTA, 2014).

Formação para cidadania

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

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

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

O ensinar e o aprender sobre cidadania é de responsabilidade dos docentes universitários, em especial os da Enfermagem, tendo em vista seu contato direto com as populações para o desenvolvimento de suas práticas. É portanto dever docente, formar seres humanos com consciência moral, social, científica, partindo de um comportamento ético para o exercício da Enfermagem voltado para a sociedade (SILVA; CAMILO, 2007).

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

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

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

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

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

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

[...] a forma com que eu abordo os alunos, porque algum conhecimento eles trazem, então eles vão resgatando [...] e aí eles vão resgatar e dialogar com a gente ou tirando dúvidas ou lembrando algum conteúdo [...]. (DN1)

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

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

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

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

Outra dimensão que se tornou uma importante corrente pedagógica para o processo de ensino-aprendizado, diz respeito à aprendizagem significativa proposta por

David Ausubel em 1980. Esse autor afirma que aprender significativamente um conteúdo, consiste no sujeito agregar novos conceitos àqueles já existentes - conhecimento prévio - em sua estrutura cognitiva. Essa construção torna os conceitos adquiridos e preexistentes mais abrangentes, e essa interação faz com que ambos se modifiquem e tornem mais consistentes para o sujeito em movimento de aprendizado (MELLO; ALVES; LEMOS, 2014).

A aprendizagem se torna muito mais significativa à medida em que o aluno incorpora novos conhecimentos e determina significado a eles a partir de um conhecimento prévio. De forma contrária, quando o conhecimento não incorpora um significado e uma relação com o já existente, ele passa a ser armazenado isoladamente ou aleatoriamente nos espaços da estrutura cognitiva, sendo conhecido por Ausubel por aprendizagem mecânica (PELIZZARI et al., 2002).

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

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

c) Mudanças produzidas pela prática da docência

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

De detentor do conhecimento a facilitador da aprendizagem

Assim como o papel do professor tem passado por mudanças significativas a depender das características atribuídas ao processo ensino-aprendizagem, indo desde o professor como transmissor de conhecimentos a facilitador/mediador da aprendizagem, os docentes fizeram uma autoanálise de seu desempenho do início de sua carreira até os dias atuais. Ser um professor motivador do conhecimento foi mencionado pelos docentes durante as discussões do grupo focal como uma das mudanças ocorridas na prática docente.

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

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

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

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

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

[...] com os alunos antes, era eu é que sei, eu é que mando, hoje não, a gente escuta mais e vejo que a gente pode melhorar [...], porque a gente não sabe de tudo. (DI6)

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

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

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

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

O uso de metodologias que privilegiam métodos conteudistas é uma forma de pensar no ensino como um aglomerado de saberes historicamente acumulados, mas, sem uma real reflexão, o que perpassa por um processo abstrato e formal que privilegia um tipo de prática docente centrada na transmissão de conhecimento. Portanto, a prática pedagógica no desenvolver do conhecimento, deve ser concebida em uma lógica de como o sujeito vai desenvolver e aprender os saberes, rompendo com a perspectiva empírica de internalização e memorização de conteúdos conectando o aluno ao contexto social em que ele está inserido (MACHADO; ANICETO, 2010).

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

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

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

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

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

De uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada

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

O relacionamento entre professor e aluno vai além do ensino de conteúdos técnico-científico, na perspectiva do desenvolvimento de competências afetivas e atitudinais que se referem a aspectos como, troca de experiências, respeito mútuo, ética, confiança, humildade, dedicação no ensinar, tolerância, amizade, motivação, equilíbrio emocional, seriedade e dom (LINS; NUNES; TEIXEIRA, 2009).

[...]o aluno até consegue se adaptar com as diferentes metodologias, mas quando ele tem uma barreira afetiva ou emocional, com o professor, isso o desmotiva e o distancia, e é isso que dificulta o aprendizado. (DI1)

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

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

Se eu fosse fazer uma classificação do que eu era para o que eu sou, eu acho que eu migrei de um professora torturadora para um professora mentora, nesses 14 anos. (DI1)

[...], eu venho de uma formação cartesiana e conteudista, então eu achava que professor bom era aquele que cobrava, cobrava e cobrava. E quanto mais o aluno dava, mais agente cobrava, mais agente puxava, porque tínhamos que exigir o máximo do aluno. (DI1)

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

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

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

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

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

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

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

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

O tempo de docência que é definido também como tempo de experiência, fornece ao docente a possibilidade de aperfeiçoar seu desempenho, tanto do ponto de vista pedagógico quanto técnico e pessoal. Assim, os docentes consideraram que o amadurecimento pessoal, as mudanças pelas quais passou a sociedade são capazes de produzir mudanças no exercício da docência; as possibilidades de transformar o conhecimento em conhecimento didático vão se tornando uma realidade prática para o docente. Ao mesmo tempo, a experiência oportuniza ao docente assimilar as diversas formas de aplicação desse conhecimento, assim, torna-se fundamento importante para o desenvolvimento didático do conteúdo (BACKES; MOYÁ, PRADO, 2011).

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

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

Para a pesquisadora o tempo de experiência como melhoria do desempenho e postura em sala de aula, citado pela docente, é entendido como uma conquista de melhorias por meio de um movimento de erros e acertos durante a caminhada do exercício

docente, incorporando com os conhecimentos pedagógicos ao fazer docente, resultando em maior maturidade e habilidade para seu desempenho pedagógico.

As justificativas apresentadas pelos docentes para essas mudanças estiveram relacionados à realização de cursos de pós-graduação, educação pelos pares, participação na gestão, uso de inovações tecnológicas descritas no decorrer da pesquisa.

d) Fatores que contribuíram para mudanças na prática docente

Realizar cursos de pós-graduação

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem o mestrado e doutorado, tanto acadêmico quanto profissional, sendo o mestrado e doutorado acadêmicos, os que se direcionam para a formação docente (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma característica que valida os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como significativos para formação pedagógica é o estágio de docência. Este é parte integrante dos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado regidos pela CAPES, sendo um dos pontos cruciais para preparação acadêmica e, conseqüentemente, a docência dos pós-graduandos. Durante o estágio docência é oportunizado aos pós-graduandos

conhecerem os aspectos da vivência prática do fazer docente, além da pesquisa, assim, ao se cumprir o estágio entende-se que os estudantes foram inseridos em um cenário prático e real de docência, concretizando o papel de formação pedagógica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL/CAPES, 2010).

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

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

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

Aprender com os pares

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

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

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

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

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

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

A experiência a partir do convívio com os colegas de trabalho e a inspiração em modelos de docentes marcantes durante a caminhada na graduação são elementos que influenciam na construção da identidade dos docentes. Essa influência dos colegas de trabalho e docentes marcantes, mostra ser uma tendência que sobressai sobre a experiência adquirida pela formação pedagógica, desse modo a troca de experiência entre docentes mais experientes e mais incipientes na profissão são frequentes na configuração da identidade docente (PARIGI et al., 2015; LAZZARI, MARTINI, BUSAN, 2015; FERNANDES; SOUZA, 2017).

Participar da gestão

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

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

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

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

Usar as inovações tecnológicas

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

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

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

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

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

As falas apresentadas, tanto dizem respeito à necessidade particular do professor em dominar as tecnologias, exigindo de si esforço e capacitação, quanto o conhecimento para a regência e classe

As mudanças experimentadas pela sociedade em relação aos avanços tecnológicos, proporcionado pela evolução na tecnologia da comunicação e da informação (TDICS), refletiu nas universidades, estas para acompanhar tais mudanças e não ficarem obsoletas em relação as suas práticas pedagógicas, são desafiadas a acompanhar e adequá-las (PARIGI et al., 2015). Assim, tem-se a plataforma virtual como sala de aula, substituindo o espaço físico ainda hegemônico.

e) O que a docência ensinou

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

Ser resiliente e trabalhar em equipe

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

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

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

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

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

A docência tem me ensinado a trabalhar em equipe, até mesmo porque aqui nossas disciplinas elas são compartilhadas. (DI5)

Segundo Ferreira (2009), a palavra resiliência significa no sentido figurado a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, adaptando-se às mudanças, superando obstáculos ou resistindo à pressão de situações adversas como choque, estresse, algum tipo de evento traumático, sem, contudo, entrar em surto psicológico, emocional, ou físico, uma vez que ele encontra soluções estratégicas para enfrentar e superar as adversidades.

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

Buscar constantemente o conhecimento, pois ele é mutável

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

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

Ela me ensinou que a gente nunca sabe tudo, que a gente tem que estar sempre buscando e aprimorando, que o conhecimento hoje é um e amanhã é outro. (DI1)

O processo de trabalho do enfermeiro está estruturado em 5 dimensões quais sejam pesquisar, educar, assistir, participar politicamente (SANA, 2007). Nesse estudo destacam-se as dimensões educar e assistir. Em relação à educação deve ser considerado que o ato de ensinar implica na transformação constante do conhecimento. Desse modo, o docente necessita estar atento ao processo de ensino aprendizagem direcionado ao estudante, permitindo a junção entre o conhecimento prévio e os atuais, o que permitirá a construção concreta de uma gama de conhecimentos (VENDRUSCOLO et al., 2018).

Diante disso, entende-se que o docente deve se apropriar do conhecimento, uma vez que, ao se configurar como mediador do conhecimento tem a responsabilidade de dar suporte aos estudantes para unir os saberes adquiridos previamente aos atuais que estão em constante mudanças.

Ser referência para o aluno

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

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

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

Ela me ensinou assim: que nós somos sementes né e que se a gente conseguir cuidar dessa semente aí vai gerar muitos frutos. (DN3)

Somos exemplos, então isso é uma responsabilidade muito grande, pois eles vão formar e usar na prática o aprendizado que tiveram aqui com a gente. (DI1)

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

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

Entende-se que os docentes do ensino superior devam reunir em suas práticas pedagógicas domínio do conhecimento pedagógico e específico, além de desenvolver habilidades em relação às dimensões éticas, democráticas, morais, atitudinais e culturais. Estas competências irão contribuir para que os docentes sejam sempre lembrados como profissionais exitosos em sua carreira docente (LINS; NUNES; TEIXEIRA, 2009).

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

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

Neste sentido, infere-se com essa pesquisa que a prática pedagógica é norteada por conhecimentos oriundos dos referenciais teóricos, bem como, por conhecimentos de base científica que perpassam por uma prática baseada em evidências, estes são

identificados como principal pilar, pois darão subsídios valorosos às ações aplicadas a prática.

f) Expectativas dos docentes com a prática pedagógica

Ao serem questionados em relação às suas expectativas enquanto docentes no desenvolvimento de suas práticas, os docentes referiram ter expectativas quanto à formação de enfermeiros críticos e reflexivos, enfermeiros que pautem suas práticas baseada em evidências, que cuidem dos pacientes com ética, segurança e qualidade, enfermeiros mais humanizados e que sejam profissionais de excelência, além disso os docentes esperam ser reconhecidos pelo trabalho docente e fortalecer a docência por meio da pesquisa.

Formar enfermeiros críticos-reflexivos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nessa realidade entende-se que é necessário emergir em favor dessas novas tendências, por meio da condução do ensino aprendido, utilizando métodos de ensino que incentive o aluno a ser membro ativo do seu processo educacional de forma a atender as perspectivas de formação de enfermeiros competentes, críticos e reflexivos e, sobretudo, ativos na resolução dos problemas de saúde enfrentados pela sociedade.

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

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

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

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

O que eu espero da minha prática docente é influenciar pessoas a fazer uma Enfermagem mais humana, uma Enfermagem segura, de qualidade e comprometida. (DI2)

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

Ao docente cabe o papel de facilitador no que tange a uma abordagem holística que envolva o aluno em seu processo de formação, estabelecendo os princípios que regem tanto as questões técnicas da profissão, quanto as que dizem respeito às relações humanas com valores éticos, sociais, políticos, de trabalho em equipe, comunicação e aspectos afetivos-emocionais. Sampaio et al. (2016) relatam que tal aspecto nem sempre é trabalhado na formação dos estudantes pelos docentes (SAMPAIO; MOURÃO; ALMEIDA, 2016).

Esse aspecto é evidenciado na fala a seguir:

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

Reconhecimento do trabalho docente

O reconhecimento e a valorização do trabalho docente é uma das condições para que os docentes se sintam realizados em suas tarefas e tenham melhor qualidade de vida. Ao contrário, o não reconhecimento do trabalho docente contribui para insatisfação e, conseqüentemente, piora da qualidade de vida (SILVÉRIO et al., 2010).

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

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

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

Em estudo de Silvério et al. (2010), que trata das repercussões do ensino da área de saúde na qualidade de vida do docente, as situações que afetam negativamente são aquelas que envolvem os conflitos nas relações entre docentes, estudantes e docentes coordenadores. Já os fatores que promovem qualidade de “vida-saúde”, foram citados, dentre outros, o reconhecimento por parte dos estudantes do trabalho docente, manifestação de respeito, satisfação e interação positiva entre os docentes, estudantes e população. Tais fatores trazem uma sensação de felicidade, realização pessoal e profissional (SILVÉRIO et al., 2010).

Diante disso, percebe-se os benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, quando os docentes sentem-se satisfeitos em seu trabalho, essa satisfação, parte do reconhecimento e satisfação dos estudantes em relação ao trabalho e desempenho

docente, conseqüentemente, a prática pedagógica será favorecida, além do impacto na saúde física e laboral dos docentes.

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

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

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

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

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

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

A expectativa dos docentes oscilou entre a formação baseada em evidências que seja resolutiva e na IES estudada como um centro de pesquisa que produza ciência e alcance o estudante. As expectativas podem ser vistas como complementares uma vez que agrega o conhecimento científico na formação acadêmica em favor da população.

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

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

5.3 Fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica

5.3.1 Facilidades no desenvolvimento da prática pedagógica

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

a) Cultura organizacional

Ser egressa da instituição

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

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

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

Ao vivenciar experiências diversas nos espaços institucionais, tanto como aluno quanto como docente, são condições necessárias para ampliar a autonomia profissional, uma vez que determinam uma reflexão crítica em relação às práticas, costumes e valores

institucionais. Desse modo a inserção nos espaços institucionais, desde a academia, permite conhecer a realidade através de experiências concretas do cotidiano escolar, aproximando dos problemas e desafios para a futura prática pedagógica (MARQUEZAN; MORISIM, 2017).

Liberdade metodológica para ensinar

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

Os docentes reconhecem nas falas a seguir que a instituição é favorável às abordagens metodológicas escolhidas pelos docentes, ou seja, os docentes se sentem à vontade para selecionar a abordagem metodológica mais adequada, sem a interferência da instituição.

[...] a IES é muito aberta, ela nos dá uma liberdade muito grande, não existe uma exigência, não você tem que fazer desse jeito. Ai se um professor faz uma coisa diferente ela apoia. (DI1)

Eu penso nesta questão da gente ter essa liberdade e isso é muito importante. Você tem a liberdade de dar sua aula do jeito que der né. (DI4)

A instituição estudada incentiva, por meio de seus Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que os docente estejam atualizados, científica e pedagogicamente, com intuito de produzir conhecimento científico, devendo basear suas práticas de ensino na utilização de métodos inovadores, com vista à formação de egressos críticos e reflexivos, conforme as novas exigência ao perfil profissional (PDI/PPC/EEM- UFAM, 2018).

Acesso aos gestores da IES

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

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

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

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

A IES como incentivadora pela busca do conhecimento

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

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

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

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

O processo de titulação docente, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, deve ser percebida tanto pela instituição quando pela própria percepção do docente como condição necessária ao desenvolvimento do processo de qualificação e fortalecimento das prática pedagógicas, para uma visível melhoria nas condições

docentes de estruturar seu processo de ensino aprendizagem (VENDRUSCOLO et al., 2018).

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

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

b) Facilidades relacionadas à infraestrutura

Fácil acesso à tecnologia

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

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

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

Então, muda muita coisa aquele desespero que a gente tinha de montar uma aula, uma estratégia, pra você chegar até os alunos antigamente, a gente levava horas, agora não, com a tecnologia, você senta planeja, estrutura,

buscar bibliografia, isso é bem mais rápido do que o antigo que nós fazíamos lá atrás. (DN1)

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

O mesmo autor discorre que no cenário globalizado e de avanço tecnológico, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) apresentam-se bastante útil à educação, suplantando os antigos paradigmas do ensino, abrindo espaço às novas competências que perpassa por um ensino mais contextualizado e compatível às novas exigências do mercado de trabalho (PARIGI et al., 2015).

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

Estrutura física e de recursos materiais para o desempenho do trabalho

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

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

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

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

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

Pra começar eu acho ruim a acessibilidade e nós já tivemos alguns alunos que sofreram acidentes e não tiveram condições de ter acesso ao piso superior ou

os próprios docentes adoecem por questões relacionadas à ergonomia, digamos assim, e eles também não têm acesso. (DN1)

Nessa fala a docente refere-se que a falta de privacidade para conversas de orientação com os estudantes é um fator muito ruim, demonstra um empecilho para desenvolver algumas ações com os estudantes, faltando-lhes certa liberdade:

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

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

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

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

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

5.2.2 Limitações no desenvolvimento da prática pedagógica

a) Limitações relacionadas aos estudantes

Grupos heterogêneos de estudantes

A diferença relativa à diversidade social, econômica e escolaridade foi citada como um fator limitante à prática pedagógica. Percebeu-se por meio dos discursos que as turmas de Enfermagem possuem situações distintas de estudantes. Alguns muitas vezes já são trabalhadores atuando na assistência ou veem de uma formação básica com déficit

de conhecimento. Tal situação é vista pelos docentes como um fator limitante às práticas pedagógicas, como percebido na fala a seguir.

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

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

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

Em relação aos estudantes do Curso de Enfermagem que já trabalham como técnicos da área da saúde, podem representar impactos para a prática docente, uma vez que estes, estudantes/profissionais, agregam em sua vida acadêmica as vivências e experiências de sua rotina de trabalho, o que pode significar um ponto positivo para o processo de ensino aprendizagem, quando acontece um aprofundamento no conhecimento científico, mas, por outro lado, a prática profissional desses estudantes, pode reproduzir em sala de aula muitas práticas diárias incorretas, os chamados “vícios de conduta” (NINO, 2010).

Desta forma, percebe-se que as dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino, referentes à educação básica do estudante e aos estudantes que são profissionais, no que diz respeito às suas condutas inadequadas durante a prática acadêmica, devem ser sanadas por meio de estratégias de ensino que alinhem as dissonâncias, de forma que o

processo de ensino-aprendizagem não se resvale ao controle da prática pedagógica dos docentes.

b) Limitações relacionadas ao docente

Falta de capacitação pedagógica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interação entre os docentes

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

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

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

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

c) Limitações relacionadas ao processo de trabalho

Sobrecarga de trabalho

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

O que dificulta mesmo é a sobrecarga, às vezes você quer fazer uma coisa diferente e nova, mas aí você vê que tem “N” coisas para fazer e você começa a se desesperar, entra em crise, leva trabalho pra casa. A pior coisa é você levar trabalho pra casa, porque em casa agente tem o 3 turno né, que é cuidar dos filhos, cuidar da casa, se cuidar, e às vezes a gente fica sem tempo e não consegue se cuidar. (DI3)

Essa questão da burocracia tem sido para alguns colegas pesado, porque você não participa só de duas comissões, eu já cheguei a participar de 9 comissões, e hoje estou com 6, fora as minhas disciplinas. (DE1)

Então, a gente tem as comissões as reuniões extras e aí vai sobrecarregando esse tempo pra si mesmo. Que dizer nós amamos o conhecimento, mas não temos tempo de ler um artigo por semana. (DE4)

O exercício docente pode ter influências em suas condições de trabalho, tais como, elevada carga horária, baixa remuneração, burocracia, submissão, competitividade e problemas com recursos humanos e de estrutura, causam impactos importantes na

satisfação do professor e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica (FILHO, 1997; BACKES; et al., 2010).

Em um estudo com enfermeiros docentes, tanto de sala de aula quanto com preceptores, concluíram que situações que dificultam o fazer docente tem gerado sofrimento em seu cotidiano, por reconhecer a responsabilidade de formar um profissional ético e com competências a serem aplicadas na vivência do futuro profissional (DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2016).

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

Dicotomia entre teoria e prática

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

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

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

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

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

O enfermeiro ao ser inserido no campo da docência traz em sua prática como professor sua experiência profissional na assistência, de tal forma que fortalece suas ações enquanto professor. Contudo, é importante destacar que as aulas teórico-práticas,

necessitam de conhecimento adquirido ao longo da vivência no campo assistencial, mas requer um preparo pedagógico que favoreça o processo de ensino aprendizagem, para uma formação crítica e reflexiva dos educandos (VENDRUSCOLO, 2018).

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

Compartilhamento/Fragmentação das disciplinas

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

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

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

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

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

5.4 Como desenvolver uma prática pedagógica crítica-emancipatória

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

Arguidos sobre como avaliavam seu desempenho os docentes se dividiram entre os que estavam satisfeitos e os que não estavam satisfeitos com sua performance. Essa categoria emergiu do último tema norteador do grupo focal, no qual procurou alcançar o quarto objetivo desse trabalho.

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

As falas apresentadas foram divididas em dois tópicos para retratarem esse sentimento dos docentes:

a) Promover condições de satisfação

Satisfação com o desempenho na prática pedagógica

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

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

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

Em outras falas dos docentes que relataram estar satisfeitos com seu desempenho como docente, percebeu-se que duas docentes, apesar de declararem estar satisfeitas, em

um momento da fala se contradizem, uma vez que entendem que precisam melhorar em relação ao fazer pesquisa, a qual é apontada como um critério para desempenhar a prática docente.

Ao longo da docência o professor universitário é levado a desenvolver a tríade da universidade que consiste em ensino, pesquisa e extensão, sendo estes elementos orientados e estabelecidos nas resoluções que regem o ensino superior. Entende-se que essa articulação propiciará uma formação mais completa do egresso, sendo a pesquisa responsável pela produção de conhecimento novo, o ensino como o fundamento do exercício da profissão e a extensão com as ações voltadas para comunidade/sociedade, refletindo a preocupação da universidade com o compromisso com a sociedade. Esse aspecto pode ser percebido na fala a seguir.

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

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

Embora os docentes manifestem satisfação com seu desempenho, há um reconhecimento que precisa melhorar, que é possível otimizar suas ações tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão. A satisfação referida, além de estar relacionada com os serviços prestados, também se relaciona ao crescimento profissional. Em ambas as situações os docentes entendem que é preciso melhorar.

Outra docente entende estar satisfeita com seu desempenho pedagógico e a tentativa de fazer o melhor possível, não necessariamente, uma busca por fazer perfeito.

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

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

Alguns docentes se mostraram satisfeitos com a profissão de ser docente, mas entendem que não podem parar, pois a docência é uma profissão que requer renovação constante.

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

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

Percebeu-se nas falas satisfação e prazer na arte de ser docente. É importante ressaltar que são docentes com mais de 30 anos de docência, e portanto, já estão em processo de finalização de suas carreiras acadêmicas, e, ao contrário do que poderia esperar, como por exemplo, relatos de cansaço e o desejo de se aposentar, é notório que eles vivenciam esse momento de reta final, dispostos a alcançar outros patamares na docência e adquirir mais conhecimento para aplicar à profissão.

Insatisfação com o desempenho na prática pedagógica

A grande maioria dos docentes relataram não estar satisfeitos com o seu desempenho profissional. A falta de tempo, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade em realizar pesquisa, além de perceberem dificuldades no desempenho pedagógico e condução de sua jornada docente, somaram os motivos para a insatisfação. As tarefas do dia a dia docente quando não cumpridas ou não feitas a contento, geram frustração e desânimo. A fala a seguir denuncia significativamente essa evidência:

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

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

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

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

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

Como eu sou uma pessoa, particularmente, muito crítica, autocrítica, inclusive, mais autocrítica do que crítica com os outros. Então eu acho que eu posso sempre melhorar minha prática pedagógica. (DI2)

Eu não estou. Quer dizer satisfeita totalmente não, porque eu preciso melhorar muito minhas prática pedagógicas. E essa parte da pesquisa a gente sente muito, porque a gente não consegue se reunir, a gente marca com o grupo de pesquisa. (DI4)

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

b) Otimização do processo de trabalho

Ao serem perguntados sobre os fatores positivos para otimizar o desempenho docente, estes responderam apontando diversos pontos de melhorias. Durante as respostas pode-se perceber que existe uma correlação entre o que se pode aprimorar com o sentimento de satisfação no desempenho docente. De modo melhor, entendeu-se que

naquilo em que os docentes apontaram insatisfação, houve um indicativo de necessidade de melhoria.

Em relação a planejar melhor o tempo, os docentes expressaram por meio de suas falas a necessidade de planejar melhor o tempo de realização de suas tarefas para que consigam realizar todas as atividades programadas que eles se propõem a fazer. Assim como dito por eles na pergunta anterior, essa falta de manejo com o tempo causa insatisfação e, conseqüentemente, um sentimento de frustração. Esse aspecto pode ser verificado nas falas seguintes:

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

Saber priorizar aquilo que você precisa fazer e abrir mão de outras coisas, porque pra mim é uma necessidade, você vê as coisas e quer dar conta de tudo. (DI1)

Então aprender a administrar o meu tempo e a dizer não. (DI4)

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

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

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

De outro modo, em relação à pesquisa, durante os grupos focais os docentes relataram que se sentem insuficientes, não conseguindo realizar as atividades de pesquisa, principalmente no que tange à produção de artigos científicos. O motivo relatado por eles está relacionado à falta de tempo disponível e específico para essa atividade, além da falta de uma parceria sólida dos estudantes. Os docentes informam, ainda, que as atividades de pesquisas são prejudicadas devido à sobrecarga das outras atividades dentro da instituição, ficando difícil conciliar as atividades. As falas seguintes representam essa situação:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em relação à formação continuada os docentes percebem a necessidade em adquirir mais conhecimento na área pedagógica e ir além de seus conhecimentos teóricos de Enfermagem. Apresentam-se dispostos a ir em busca de uma formação mais completa e complexa para atender às expectativas de uma prática pedagógica de maior qualidade, por meio da aquisição de conhecimentos pedagógicos como a prática de métodos mais inovadores de ensino além de outras áreas como a gestão de seu trabalho, para que revertam como benefícios ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

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

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

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

O saber fazer docente perpassa por uma formação que possui dois elementos fundamentais. O primeiro é sua formação na matéria em que ele leciona, sendo este o foco de seu trabalho, o outro elemento diz respeito à formação didático-pedagógica em

que se estabelece a ligação dos princípios gerais que regem a relação entre o ensino e a aprendizagem com enfrentamento dos problemas típicos de cada matéria (LIBÂNEO, 2011).

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

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

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

Para Furlanetto (2007), a formação do professor significa pensar em um movimento que permita ao docente traçar os próprios contornos em busca de sua expressão. A autora afirma ainda que os docentes seguem um eixo próprio de formação a partir de seu processo, sua vivência e sua experiência, decorrentes de escolhas pessoais. Assim, a cada professor existe um eu interno que o representa e faz dele o que deseja e possa ser.

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

c) Adotar as DCN como parâmetro para formação

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

Diante da importância das DCN, estas devem ser reconhecidas pelos docentes de forma a subsidiar suas práticas pedagógicas no Curso de Enfermagem. A esse respeito,

quando questionados, considerava-se que suas práticas estavam em convergência com as DCN do Curso de Enfermagem, com os docentes dividiram opiniões durante suas respostas conforme as falas que se segue:

Há os docentes que entendem desenvolver suas práticas pedagógicas em consonância com as DCN, pois relatam que compreendem qual o perfil proposto por elas:

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

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

Alguns docentes entendem que não formam os estudantes em convergência com as DCN, pois não realizam suas práticas voltadas para estimular os estudantes a serem críticos e reflexivos, existe uma contradição em algumas falas, pois ao retratar que oportuniza a extensão ao aluno está sendo inovador:

Crítico e reflexivo não. (DI2)

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

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

A expressão crítica-reflexiva parece distante da prática dos docentes como se fosse inatingível, ainda que as falas indiquem uma postura na direção oposta. Desse modo, a formação crítica-reflexiva mostra-se incipiente na conduta dos docentes, ainda que o PPC da IES indique essa característica no perfil do egresso.

Uma docente relatou que acredita tentar fazer o melhor possível para cumprir as DCN, mas não garante estar fazendo o melhor; já outra docente tem suas práticas pedagógicas em nível de teoria, voltadas para atender aos preceitos das DCN, mas encontra na prática, dificuldades para concretizar esse processo.

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

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

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

Esses princípios estão de acordo com as DCN do Curso de Enfermagem que foram pautadas nas prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A inserção desses princípios nas DCN vem da necessidade de determinar o papel da educação superior com a intenção de atender aos preceitos do SUS. Para isso, deve-se estimular os estudantes à criatividade e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a fim de formar cidadãos aptos para prestar serviços à população mediante o conhecimento e resolução dos problemas da sociedade na qual estão inseridos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001).

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

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

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

d) Mudança na abordagem pedagógica

Ao serem arguidos como avaliavam sua prática pedagógica desenvolvida na IES em que trabalham para concretização do processo de ensino-aprendizagem, os docentes se expressaram tecendo opiniões sobre qual modelo pedagógico está mais próximo da prática cotidiana de sua instituição.

Ao destacar o processo de ensino-aprendizagem, torna-se elemento importante avaliar as IES, não somente sob os aspectos da sua proposta curricular, seu projeto político pedagógico e as políticas instituídas, mas também, qual modelo caracteriza a prática pedagógica, os saberes e as posturas do corpo docente. Dessa forma, é possível definir a identidade da IES e as características que compõem o perfil do egresso oriundo daquela instituição.

A maioria dos docentes percebe que a prática pedagógica desenvolvida na IES, está moldada em um modelo tradicional e conteudista:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No início da década de 1990, em culminância com a promulgação das LDB, surgiram as teorias da educação elucidadas por alguns autores, dentre eles, Tardif e Nóvoa, estes deram subsídios teórico-conceituais e metodológicos de investigação desvendando as características do ser professor, no sentido de saber o que faziam, o que pensavam, qual a história de vida e como se relacionavam com o trabalho, assim houve

uma ampliação do conhecimento sobre a formação docente surgindo um novo perfil de educador responsável pela formação de profissionais participativos e corresponsáveis pela sua formação (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

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

As atuais exigências em relação ao perfil docente deve provocar um processo de reflexão constante sobre suas ações na prática docente e atenção à educação prestada, levando-o a adequar suas práticas educativas, mediante a utilização de métodos de ensino que sejam base para a transformação dos estudantes, como seres autônomos e responsáveis por sua própria aprendizagem.

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

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

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

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

É importante entender que o aluno deve ser conduzido a ser membro ativo de seu conhecimento e não receptor dos conhecimentos transmitidos pelos docentes. Os métodos ativos e inovadores de ensino são uma forma de possibilitar ao aluno aprender a aprender, já que essas metodologias são o princípio de uma pedagogia crítica, reflexiva e interativa. Dessa forma o aluno é compreendido como membro ativo do processo

educacional e consequente formação crítica-reflexiva para atuação como profissional (OLIVEIRA; COPPOLA, 2017).

A prática pedagógica requer dois movimentos para ser efetiva e transformadora: ser uma reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades da sua ação durante a prática pedagógica. Para que ocorram as práticas nos cenários educacionais, faz-se necessário um diálogo fecundo, crítico e reflexivo, estabelecido por meio das intencionalidades e ações. Sem uma intenção e diálogo o discurso da prática pedagógica perde o sentido e a razão de ser para os estudantes. Uma das intencionalidades da prática está em torno da forma de intervir na realidade social, sendo portanto, a prática docente, uma prática social (FRANCO, 2015).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a prática pedagógica dos docentes enfermeiros de uma IES pública de Manaus – AM, constituiu-se em um exercício de intensas reflexões acerca da prática pedagógica, isso porque se infere que permitirá à IES estudada, de posse dos resultados, identificar suas potencialidades e fragilidades e intervir na perspectiva de otimizar suas ações.

Fiéis ao projeto, a pesquisa alcançou o objetivo geral e analisou a prática pedagógica dos docentes enfermeiros da IES estudada e os objetivos específicos de traçar o perfil técnico-pedagógico dos docentes enfermeiros, examinar a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes enfermeiros na IES estudada, relacionar os fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica e descrever as contribuições para uma prática crítico-emancipatória.

Para alcance dos objetivos, utilizou-se como técnicas: a revisão de literatura sobre o tema, a análise de documentos oficiais publicados de forma eletrônica e documentos oficiais da própria instituição, entrevista utilizando um questionário com perguntas fechadas e abertas e a técnica de grupo focal. Os dados provenientes das respostas ao questionário foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Diante da triangulação dos dados obtidos na coleta e o diálogo com a literatura, foi possível estudar a prática pedagógica dos docentes e assim alcançar o objetivo de analisar sua prática.

No primeiro momento, por meio do questionário, descreveu-se quem eram os sujeitos da pesquisa sob os aspectos de identificação e perfil técnico-pedagógico. Na análise dos dados referentes ao sexo percebeu-se que a maioria dos docentes são do sexo feminino, refletindo a prevalência da profissão de Enfermagem o que consequentemente se estende à docência. Quanto aos dados referentes à idade, pode-se concluir que a maioria dos docentes estão na faixa etária de adultos maduros, que reflete maior tempo de experiência com a docência e, consequentemente, maior agregação de conteúdos pedagógicos advindos do percurso de formação e da carreira.

Em relação ao itinerário de formação foi possível conhecer o tempo de graduação, a modalidade de graduação e a titulação dos docentes. Em relação ao tempo de graduado a maioria dos docente possui mais de 21 anos de formado, no que se refere

à modalidade da graduação, dois possuem bacharelado e licenciatura em Enfermagem e os demais são somente bacharéis em Enfermagem. Dois outros docentes também possuem graduações em outros cursos. Em relação à titulação, todos os docentes que participaram da pesquisa possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo que todos possuem mestrado e a maioria o nível de doutorado, além disso, todos os docentes possuem pelo menos uma pós-graduação em nível *lato sensu*.

No que tange ao tempo de experiência na docência a maioria dos docentes tem mais de 23 anos de experiência e por isso são classificados, de acordo com Gonçalves (2000), como docentes na fase de renovação do interesse ou de desencanto. Durante os discursos, apesar de uma parte dos docentes nessa fase estarem cansados e à espera da aposentadoria, outros, ainda tem fôlego e mostram-se dispostos a continuar agregando valores e conhecimentos acerca de sua profissão.

No ensino superior de Enfermagem, a maioria dos docentes se localiza no intervalo entre 8 e 14 anos de experiência; ressalta-se, também, que o número de docentes no ensino de Enfermagem com mais de 23 anos de experiência, também foi representativo. Assim, pode-se afirmar que a maioria dos docentes estão nos intervalos de 8 a 14 anos e acima de 23 anos de experiência.

Em relação ao tempo de experiência como docentes na IES estudada, registrou-se a maioria no intervalo de 8 a 14 anos de idade, coincidindo com o tempo de experiência no Ensino Superior de Enfermagem.

Pode-se concluir, também, em relação ao tempo de docência, de acordo com a classificação de Gonçalves, que os docentes classificados na etapa de divergência (positiva ou negativa) de 8 a 14 anos, e, na etapa de serenidade (reflexão e satisfação pessoal) de 15 a 22 anos, representam um elevado número, somando-se 8 docentes nas duas etapas. Esses resultados permitem inferir que os docentes dessas duas etapas, encontram-se em momentos de suas carreiras docentes próximos, uma vez que as etapas têm um intervalo pequeno entre elas. Assim, tem-se grande parte dos docentes estão, ou passando por um momento de divergência em relação a sua profissão ou em uma fase de serenidade e satisfação pessoal em suas profissões, entendendo serem etapas decisivas na continuidade da carreira docente.

Outro aspecto que merece destaque é o que relaciona a modalidade de trabalho dos docentes. Foi verificado que o regime de trabalho por dedicação exclusiva prevaleceu sobre o regime parcial, o que significa que os docentes dessa IES tem um tempo de dedicação exclusiva para a docência.

Em relação às atividades desenvolvidas na IES, a pesquisa apontou a concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão no cotidiano dos docentes, os mesmos informaram realizar além do ensino, atividades de pesquisa por meio dos Programas de Iniciação Científica e desenvolverem atividades de extensão junto a diversos setores da comunidade e administração/gestão.

A formação pedagógica dos docentes foi tomando corporeidade ao longo da docência, sendo adquirida por meio institucional, pela troca de experiência com outros colegas mais antigos, através de cursos que contemplavam conteúdos pedagógicos ou por meio da realização de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Alguns docentes informaram nunca haver tido contato com conteúdos pedagógicos, porém tem-se registro de que todos realizaram o curso de mestrado, no qual, são apresentados conteúdos pedagógicos para formação de mestres.

No segundo momento procedeu-se à análise das falas emergidas dos grupos focais. Para isso, por meio de um roteiro com perguntas disparadoras foi examinada a prática desenvolvida pelos docentes na instituição. Ato contínuo, foram relacionados fatores facilitadores e limitantes dessa prática e finalmente apontou como a prática desenvolvida por eles contribui para uma prática pedagógica crítico-emancipatória.

Primeiramente, os docentes apontaram a motivação por estarem na carreira docente o ponto inicial dessa discussão. As questões inespecíficas como a oportunidade, registrou-se como a mais frequente, outras com menor frequência foram as questões pessoais, como a convivência com familiares docentes, como sendo uma herança, ou até influência de antigos docentes.

Essa pesquisa levou à compreensão de que as motivações pela docência, muitas vezes refletem os modos dos docentes realizarem suas práticas. Entende-se, também, que como a maioria não tem a docência como primeira escolha ou um sonho de infância ou família, os docentes não se prepararam pedagogicamente para adentrarem à carreira docente, esse preparo, como já dito, foi sendo incorporado no decorrer de sua carreira.

A pesquisa mostrou que os docentes utilizam variadas estratégias de ensino para desenvolver a prática pedagógica, desde o modelo tradicional de ensino até a adoção de modelos inovadores, como a aplicação das metodologias ativas. Apontaram também que utilizam diferentes espaços para concretizarem o processo de ensino-aprendizagem, extrapolando os espaços das salas de aula.

Ao apresentarem como desenvolvem suas práticas conclui-se que os docentes realizam suas práticas com intencionalidades, marca de um ensino crítico-reflexivo, uma vez que para concretizá-la planejam suas atividades para alcançarem o ensino-aprendizado do aluno.

Assim, percebe-se a preocupação por parte dos participantes em desenvolver uma formação que valorize o conhecimento prévio dos estudantes, a troca de saberes existentes para um aprendizado significativo, ensino com base nas competências da Enfermagem conforme as DCN, quais sejam: *“atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente”*.

Os participantes abordam com seus estudantes, conteúdos de cunho social, demonstrando a preocupação social e cidadania que a universidade representa na população.

As mudanças sofridas desde o início da carreira docente foram apresentadas e resultam em um conjunto de elementos. As mudanças foram: docentes facilitadores do conhecimento e não detentores dele, estabelecer uma relação horizontalizada e realizar a docência com base na ação-reflexão-ação. Os elementos responsáveis por essas mudanças foram: aprender com os pares, realização de cursos de pós-graduação, aprender com os pares, participação da gestão e usar as inovações tecnológicas.

Além da aquisição de conhecimentos acerca dos processos pedagógicos, os docentes, também agregaram características de cunho pessoal como serem mais resilientes, trabalhar em equipe para um bem comum, não se reconhecerem como fonte única do saber, atuarem como facilitadores da aprendizagem, reconhecer a necessidade de se atualizarem, uma vez que o conhecimento é mutável e entenderem a importância do ser professor como referência para os estudantes, na mesma medida que sua prática é advinda de exemplos enquanto estudantes na época de graduação.

A pesquisa apontou que os docentes esperam com suas atividades docentes a formação de enfermeiros críticos-reflexivos que voltem suas práticas para um cuidado que seja centrado na ética, humanização, com segurança e sobretudo de qualidade, o trabalho em equipe e uma formação com vista à construção do conhecimento guiadas pela pesquisa, baseando suas ações na prática baseada em evidências.

Os docentes relacionaram os fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica ao serem arguidos sobre tais aspectos durante as sessões de grupo focal. Em relação aos fatores facilitadores os docentes apontaram a cultura organizacional e condições favoráveis de infraestrutura. As limitações foram relacionadas aos estudantes, aos próprios docentes e ao processo de trabalho.

Dois fatores limitantes que merecem destaque estando um deles relacionados ao próprio docente é o reconhecimento da falta de preparo pedagógico, principalmente no que se refere à aplicação de métodos inovadores de ensino, o que leva à insegurança de estabelecer o processo de ensino-aprendizagem como desejariam. Outro fator limitante relacionado aos processos de trabalho é a referida sobrecarga de trabalho, essa limitação esteve presente em grande parte da discussão dos grupos focais e de forma unânime foi reconhecida como um fator que limita a prática docente, principalmente nas atividades de pesquisa, sendo apontada por eles pela baixa produção científica dos docentes.

Em relação às contribuições para uma prática crítica-emancipatória destacam-se a satisfação e insatisfação dos docentes com o desempenho docente, revelando a necessidade de promover condições de satisfação. A otimização do trabalho docente em vista de planejarem melhor suas práticas. A adoção de modelos metodológicos que favoreçam a formação com base nas DCN.

A presente investigação, ao analisar como se dá a prática pedagógica dos docentes enfermeiros da IES estudada se aproxima da concepção tradicional e conteudista, mas também, utilizam práticas que valorizam a emancipação dos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, privilegiando uma aprendizagem significativa, tendo a gestão da instituição como aliada.

Da presente pesquisa emerge a reflexão de que a docência, sobretudo a do ensino superior, deve ser entendida como uma atividade dinâmica e sistemática dos processos de ensino-aprendizagem conquistados nos espaços das universidades. Em seu percurso, a

prática pedagógica caminha desde seu planejamento, desenvolvimento até alcançar a sua concretização, de forma a garantir ao aluno elementos essenciais para uma formação crítica-reflexiva, com vista às situações com as quais irão lidar, a fim de promover resultados significativos junto a sociedade.

É de vital importância que a prática pedagógica alcance melhorias gradativas, estas estão relacionadas diretamente com a atuação docente. Ao docente é exigido perpassar por um processo contínuo e sistemático de formação, tanto em aspectos técnicos de sua área, quanto aos conhecimentos pedagógicos, para que conheçam teorias e metodologias a serem adicionadas no seu fazer docente. Cabe ao docente uma reflexão constante sobre sua prática pedagógica, como forma de se responsabilizar e envolver no contexto profissional do ensino superior para a re-construção do saber nas situações de ensino-aprendizado.

Conclui-se que os docentes participantes trazem consigo saberes sobre os fundamentos de uma prática docente que contribua para uma formação crítica-reflexiva recomendada pelas DCN, entretanto há uma predisposição do grupo em subvalorizar seus saberes e sua performance. Nesse sentido, o desempenho do grupo é incipiente, justificado por um conjunto de fatores. Por outro lado, o potencial do grupo é indiscutível necessitando de algumas iniciativas que articulem o processo de trabalho dando-lhe mais coesão e unicidade e permitindo ao grupo enxergar suas fortalezas.

Por fim, o material dessa pesquisa servirá para outras pesquisas que incrementem a publicação científica pertinente ao desenvolvimento da prática pedagógica em seu sentido amplo, na área da saúde, de modo especial na Enfermagem, uma vez que a publicação das novas DCN, trarão novas perspectivas na formação do egresso de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. R. S.; NEVES, C. G. S.; DA SILVA, E. M. **Práticas pedagógicas em sala de aula**: perspectiva transformadora emancipatória e repetitiva monótona: construções iniciais. In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO, 3, 2017, Anápolis, GO. (Anais). Universidade Estadual de Goiás - Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, 2012. p. 1-6.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. **Estratégias de Aprendizagem**. In: Anastasiou LGC, Alves LP. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10a ed. Joinville: Univille; 2012. p. 91.

ARAÚJO, T.M; GRAÇA C.C; ARAÚJO, E. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do modelo demanda controle. **Ciênc. Saúde Colet.** 8 (4): 991-1003, 2003.

BACKES, D.S et al. Repensando o ser enfermeiro na perspectiva do pensamento complexo. **Rev. Bras. de Enferm.** v. 63, n.3, p. 421-6, mai-jun, 2010.

BACKES, V.M.S, et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de Enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 22, n. 3, p. 804-810, jul-set. 2013. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71428558029>> Acesso em: 29/07/17.

BACKES, V.M.S; MOYÁ, JLM; PRADO, ML. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de Enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem**, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>.

BAIÃO, L.P.M; CUNHA, R.G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**, v. 5, n. 1, p. 6-21, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 276 p.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em:

13/06/16.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan-abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/7817/7550>. Acesso em: 29/07/17.

BRAGA, J. Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. *Cadernos de Educação*, v. 13, n. 25, jul. dez. 2013.

BRAGA R; MELO M. Como fazer uma revisão baseada na evidência. *Rev. Port Clin Geral*, 25:660-6, 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de nov. de 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 13/06/16. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. [Internet] 20 dez 1996 [acesso em 5 dez 2012]. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília: CAPES, dez. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988. Disponível: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionarioverbetes&id=328pdf>>. Acesso em: 29/07/17.

CAMARGO, F.C. et al. Estratégias para o ensino da prática baseada em evidências na formação de enfermeiros: revisão integrativa. **Revista Família**, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, v. 6, p. 363, 2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/refacs/article/view/2288>>.

CAREGNATO, R.C.A; MARTINI, R.M.F; MUTTI, R.M.V. Ethical and moral issues in educating nurses and physicians: effects of meanings in faculty discourses TT, **Texto & contexto enferm**, v. 18, n. 4, p. 713-721, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072009000400013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

CASTANHO, S. A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, p. 163-166, 2000.

CESTARI, M.E. Padrões de conhecimento da Enfermagem e suas implicações no ensino. **Rev. Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, RS, v. 24, n.1, p. 34-42, abr. 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGaucha%20de%20Enfermagem/article/viewFile/4435/2361pdf>. Acesso em: 29/07/17.

CHAVES, V.L.J; CASTRO, A.M.D.A.D. Artigo Internacionalização Da Educação Superior No Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2016.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Rev. FAE**, Curitiba, v.4, n.1, p. 49-58, jan.-abr. 2001. Disponível em: http://www.oficinacientifica.com.br/downloads/Textos%20PDF/2001_Colossi%20et%20al_mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf. Acesso em: 29/07/17.

CONCEIÇÃO, M.R.D et al. Qualidade de vida do enfermeiro no trabalho docente: estudo com o Whoqol-bref. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 2, p. 320-325, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103>. Acesso em: 16/08/2018.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a03v39n2.pdf>. Acesso em: 29/07/17.

CRUZ NETO, O, et al. **Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação**. 20 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2001. 32 p.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em:
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>.
 Acesso em: 13/06/16.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, C.G et al. Moral suffering among nurse educators of technical courses in nursing. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 2, p. 301-307, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000200301&lng=en&tlng=en>.

DUARTE, C.G; LUNARDI, V.L; BARLEM, E.L.D. Satisfaction and Suffering in the Work of the Nursing Teacher: an Integrative Review. **REME: Revista Mineira de Enfermagem**, v. 20, p. 1-8, 2016. Disponível em:
 <<http://www.gnresearch.org/doi/10.5935/1415-2762.20160009>>.

FAZENDA. I.C.A. **Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação**. In Metodologia da pesquisa educacional. org. Ivani Catarina Arantes fazenda. pag. 12-20, 1997

FERNANDES, C.N.S; SOUZA, M.C.B.M. Docência no ensino superior em Enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 38, n. 1, p. 1-9, 2017. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000100410&lng=pt&tlng=pt>.

FERNANDES, J. D, et al. Aderência de cursos de graduação em Enfermagem às diretrizes curriculares nacionais na perspectiva do sistema único de saúde. **Esc Anna Nery**, v. 17, n. 1, p. 82-89, jan-mar. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ean/v17n1/12.pdf>. Acesso em: 29/07/17.

FERNANDES, J. D, et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev. Esc. Enfermagem USP**, v. 39, n. 4, p.443-449, mai-jul. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n4/10pdf> Acesso em: 29/07/17.

FERREIRA, A.B.H. Miniaurélio: minidicionário da Língua Portuguesa. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. p. 896.

FERREIRA, E.M. et al. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.43, n.spe2, p.1292-1296, 2009 <http://producao.usp.br/handle/BDPI/4147>.

FILHO, W.D.L. prazer e sofrimento no trabalho: contribuições à organização do processo de trabalho da Enfermagem, **R. Bras. Enferm, Brasília**, v. 50, n. 1, p. 77-92, jan-mar. 1997.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia à república. **Rev. Inter. Educação Superior**, Campinas, SP v.3 n.2 p.401-416 mai-ago. 2017. Disponível em:file:///C:/Users/paulo/Downloads/7769-27875-2-PB.pdf. Acesso em: 29/09/17.

FONTENELE, G. M.; CUNHA, R. C. Formação pedagógica dos docentes de Enfermagem em uma instituição de ensino superior privada na cidade de Parnaíba-PI. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/670pdf>. Acesso em: 29/07/17.

FRANCHINI, F et al. Desafíos a la docencia en la Enseñanza Superior en tiempos neoliberales. **Rev. Gestão e Políticas Públicas**. vol. 6(1): 118-139, 2016.

FRANCO, M. A. R. S; GILBERTO, I. J. L. O Observatório da Prática Docente como Espaço de Compreensão e Transformação das Práticas. **Rev. Práxis Educacional**, v. 6, n. 9, p. 125-145, jul-dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/430>. Acesso em: 29/07/17.

FRANCO, M.A.R.S. Pedagogical practices of teaching-learning: amid resistances and resignations. **Educ. Pesqui**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf> Acesso em: 29/07/17.

_____. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. v. 10. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 2009 (Cadernos de Pedagogia Universitária).

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p.534-551, set-dez. 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 176 p. (O Mundo hoje; v. 10).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor**. 4 ed. São Paulo, SP: Paulus, 2007. 78 p.

GEMIGNANI, E.Y.M.Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012. Disponível em: <<http://fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>. Acesso em: 13/06/16.

GIRALDELLI JR, P. **O que é pedagogia**. Reimpr. da 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2017. 176 p.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2 ed. - São Paulo, SP: Atlas, 2018. 264 p.

GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. **Rev. de Ciências da Educação**. n.º 8 jan/abr 09 p. 23-36. 2000

GONZÁLEZ, A.M.; FONT, M. C. The nurse teacher. Construction of a new professional identity. **Invest Educ Enferm**, v. 3030, n. 33, p. 398-405, 2012.

GUARESCHI, A.P.D.F; KURCGANT, P. A Influência da formação docente no perfil do egresso de graduação em Enfermagem. **Cogitare Enfermagem** [en linea] 2014, 19

(Enero-Marzo): [Acesso em: 28 de junio de 2018. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483647660015>> ISSN 1414-8536

ISAIA, S.M.A; PIRES, V.B.D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, jan-jun, 2008, p. 25-42 Universidade de Brasília. 2008.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LAZZARI, D.D; MARTINI J.G, BUSANA, J.A. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. **Rev Gaúcha Enferm**. 2015;36 (3):93-101. set. 2015. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/49670>Acesso em: 29/07/17.

LEMONS, M.C; PASSOS, J.P. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em Enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**. v. 16, n. 1, p. 48-55, 2012. Disponível em:
<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/499%5Cnhttp://www.reme.org.br/exportar-pdf/499/v16n1a07.pdf>>.

LEONELLO, V.M; OLIVEIRA, M.A.C. Higher education in nursing: The faculty work process in different institutional contexts. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 48, n. 6, p. 1090-1098, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1994. 261 p. (Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LINS, A. ; NUNES, C.; TEIXEIRA, E. Competências do bom professor na ótica de alunos de um curso de especialização da área da saúde. Belém: EDUEPA. **Revista Cocar**, v. 3, n. 5, 2009.

LOPES NETO, D, et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 60, n. 6, p. 627-634. nov-dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n6/02.pdf> Acesso em: 29/07/17.

LOPES NETO, D, et al. Um olhar sobre as avaliações de Cursos de Graduação em Enfermagem. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 61, n. 1, p. 46-53. jan-fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n1/07.pdf>. Acesso em: 29/07/17.

LOPES NETO, D.; SILVA, M. S. Os diretores da Escola de Enfermagem de Manaus (1949 a 2007). História da Enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 1, p. 138-149, 2010. Disponível em: http://www.here.abennacional.org.br/here/n1vol1ano1_artigo8.pdf. Acesso em: 29/09/17.

MACHADO, L.B; ANICETO, R.A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 18, n. 67, p. 345-363, 2010.

MACHADO, M. H et al. Características Gerais da Enfermagem: O Perfil Sócio-Demográfico. **Enferm. Foco**, v. 7 (1/4): p. 09-14, fev. 2016. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2016.v7.nESP.686> Acesso em: 29/08/2018.

RODRIGUES, R. M.; CONTERNO, S. R.F. Formação pedagógica na visão de docentes da graduação da área da saúde no Brasil. **Rev. enferm Herediana**, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2009.

MARIN, M.J.S et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022010000100003&lng=pt&tlng=pt>.

MARQUEZAN, F.F. MOROSINI, M.C. Espiral da Aprendizagem Docente: compreensão de egressos acerca de tornar-se professor. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 2 - Especial, p. 676-691, jan./jun.2017.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012. 206 p.

MEIRA, M.D.D; KURCGANT, P. Nursing education: training evaluation by graduates, employers and teachers. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 1, p. 16-22, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672016000100016&lng=pt&tlng=pt>.

MELLO, C. C. B; ALVES, R. O; LEMOS, S.M.A. Methods of health education and training: Literature review. **Rev. CEFAC**, v. 16, n. 6, p. 2015-2028, 2014.

MELO, B. C; SANT'ANA, G. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Esc.Edu.Br**, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2013. Disponível em:
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/pratica_metodologia_ativa.pdf%5Cnhttp://www.escs.edu.br/pesquisa/revista/2012Vol23_4_5_ApraticaMetodologiaAtival.pdf. Acesso em: 27-08-2018.

MINAYO M.C.S; DESLANDES S.F; GOMES R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 109 p.

MORAIS, J. F. R. **A criticidade como fundamento do humano**. In: VEIGA, V.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, C. O. F.; DIAS, M. S. A.; Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **ABCS Health Sci**, v. 40, n. 3, p. 300-305. 2015. Disponível em: <https://www.portalnepas.org.br/abcs/shs/article/view/811>. Acesso em: 29/09/17.

NASCIMENTO, T. E.; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência Online**, p. 134-154, 2016. Disponível em:
<<http://urisantiago.br/multicienciaonline/adm/upload/v2/n3/7a8f7a1e21d0610001959f0863ce52d2.pdf>>.

NASSIF, V.M.J; HANASHIRO, D.M.M; TORRES, R.R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 364-379, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200012&lng=pt&tlng=pt>.

NEVES, D.S.D; MALTA, S.C.L. Ensino , pesquisa e extensão?: existem dificuldades docentes no ensino superior para esta integração? **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 1, p. 2-12, jan. / jun. 2014.

NINO, N. S. Docente Universitário do Curso de Enfermagem: uma reflexão sobre as

práticas pedagógicas. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

OLIVEIRA, W.A; COPPOLA, N. The importance of active methodologies in the training of nurses. **Revista de Saúde da Fiaciplac**. Brasília, v.4, n.2, ago – dez, 2017.

PARIGI, D.M.G et al. Teacher identity formation in nursing teacher training: Reflection mediated by digital technologies. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 49, n. SpecialIssue, p. 142-147, 2015.

PAVA, A. M.; NEVES, E. B. A arte de ensinar Enfermagem: uma história de sucesso. **Rev. Bras. Enfermagem**, v 64, n.1, p. 145-51. jan-fev. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672011000100021>. Acesso em: 29/09/17.

PEDROSA, K.K.A et al. Enfermagem baseada em evidência: caracterização dos estudos no brasil. **Cogitare Enferm**, v. 20, n. 4, p. 733-741, 2015.

PELIZZARI A et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PEREIRA, D. A.; ROCHA, S. F. M.; CHAVES, P. M. O conceito de *práxis* e a formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas-Educação**, v. 17, n. 29, p. 31-45, set-nov. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307/2182>. Acesso em: 29/09/17.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. 378 p. (Coleção Docência em formação no Ensino Superior).

PINHO, M. J. S; FERREIRA, C.S.B; PINA, T. Trabalho e saúde docente. **Rev.Gênero**, Niterói, v.18, n.1p.200-211. 2017.

PINHO, M.J.S; NASCIMENTO, A.T.P. Identidade profissional de enfermeiros/as:

perspectivas de formação docente. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 78-87, ago.- dez., 2017.

PÜSCHEL, V. A. A. Ser professor de Enfermagem. **Cogitare Enferm.** Jan/Mar; 17(1):9-14, 2012.

RAMOS, F. R. S. et al. Motivações e experiências do ensino da ética/bioética em Enfermagem. **Avances en Enfermería**, v. 28, n. 2, p. 40-47, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012145002010000200004&lng=em. Acesso em: 30-11-2017.

RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v. 18. Supl. 2. p. 48-54. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sausoc/article/download/29574/31441>. Acesso em: 29/09/17.

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I. P. S.; MANTOVANI, M. de F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de Enfermagem. **Escola Anna Nery Rev. Enfermagem**, v. 11, n. 2, p. 313-317, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414814520070002000020. Acesso em: 13/06/16.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 59, n.3, p. 456-459, mai-jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000400019>. Acesso em: 13/06/16.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 400 p.

SAMPAIO, T.B; MOURÃO, L.C; ALMEIDA, A.C.V. A influência do corpo docente de Enfermagem na prática pedagógica. **Revista Pró-UniverSUS**, Jul./Dez.; 07 (3): 47-55. 2016.

SANA, M.C. Os processos de trabalho em Enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**. V. 60. N 2. pag. 221-224, 2007

SAVIANE, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan-abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 29/09/17.

SEBOLD, L.F; et al. Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de Enfermagem, **Cogitare Enfermagem**, vol. 15, núm. 4, out-dez, p. 753-756, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016. 317 p.

SILVA, A.L; CAMILO, S. O. A educação em Enfermagem à luz do paradigma da complexidade. **Rev. escola de enfer. da USP**. São Paulo, 2017. v. 41, n. 3, p. 403-410.

SILVA, K. L, et al. Desafios da formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. **Escola Ana Nery Rev. de Enfermagem**, v.16; n. 2. p. 380-387. abr-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n2/24.pdf>. Acesso em: 13/06/16.

SILVA, M. G, et al. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto e Contexto - Enfermagem**, v.19, n.1, p. 176-184. jan.-mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n1/v19n1a21.pdf>. Acesso em: 13/06/16.

SILVA, R.H.A. Avaliação do processo de gestão na implantação de processos inovadores na Faculdade de Medicina de Marília: aspectos da resiliência docente e discente. **Rev.Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 471-485, 2009.

SILVÉRIO, M. R et al. O ensino na área da saúde e sua repercussão na qualidade de vida docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 65, n. 1, p. 65-73, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a08v34n1>.

SONZOGNO, M. C. **Metodologias no ensino superior: algumas reflexões**. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Org.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004. 283 p.

SOUZA, C.; GONZAGA, M.F.N. A importância do professor de Enfermagem na formação de novos enfermeiros competentes. **Revista Saúde em Foco**, n. 9, 2017.

SOUZA, E. S. Saberes Docentes Produzidos e Mobilizados na Formação de Professores de Ciências Biológicas em Cursos de Graduação do PARFOR/UFAM. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Amazonas.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho do docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 320.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 328.

TEIXEIRA, E.; VALE, E. G. Desafios para Reinventar o Ensino e Perspectivas para os Cursos de Graduação em Enfermagem. **Enfermagem em Foco**, v.1, n. 2, p. 55-58, 2010. Disponível em: <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/Enfermagem/article/view/15>>. Acesso em: 13/06/16.

TERRA, F.S; SECCO, I.A.O; ROBAZZI, M.L.C.C. Perfil de docentes de Enfermagem em Enfermagem de universidades públicas e privadas. **Rev. enferm. UERJ**, v. 19, n. 1, p. 26-33, 2011.

TREVISAN, A. C. C.; VASCONCELOS, M. M. M. Docência no Ensino Superior: o mestrado em educação como espaço de tempo de formação. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, PR. (Congresso). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p.10561-10573.

TURRA, CMG. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre Sagra, 1986. p.

UFAM. Aprova as Normas Disciplinas do Horário de Trabalho do Pessoal Docente. Resolução n. 12 de 29 de maio de 1991. Conselho Universitário – CONSUNI.

_____. Institui o Programa Institucional de Formação Docente no âmbito da Universidade Federal do Amazonas. Resolução n. 11 de 19 de março de 2012. Câmara de Ensino e Graduação – CEG/Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE.

_____. Revisar e atualizar as normas de Progressão e Promoção dos Docentes de Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal do Amazonas e dar outras providências. Resolução n. 13 de 25 de maio de 2017. Conselho Universitário – CONSUNI

.

UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia de práxis**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 191 p.

VENDRUSCOLO, Carine et al. Enfermeiro Professor: Limites e Possibilidades da Carreira Docente. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 22, n. 2, p. 95-100, 2018. Disponível em:
<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/view/30927/19557>>.

VERDUM, P. Prática pedagógica o que é? O que envolve? **Rev. Educação por Escrito - PUCRS**, v.4, n.1, p. 91-105. jul. 2013. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 29/09/17.

WALL, M.L; DO PRADO, M.L.; CARRARO, T.E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando as metodologias ativas. **ACTA Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

ZABALA, A. **A Prática educativa - como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

OBRAS CONSULTADAS

BARBOSA, E.C.V; VIANA, L.O. Um Olhar Sobre a Formação do Enfermeiro/Docente no Brasil. **Revista de Enfermagem UERJ**, v. 16, n. 3, p. 339-344, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação 2016 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em: censo_superior_tabelas%20INEP.pdf. Acesso em: 25/07/2018.

HOUSSAYE, J. **Une illusion pédagogique?** Cahiers Pédagogiques, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA

Manaus, fevereiro de 2018.

Prezada Coordenadora Acadêmica do Curso de Graduação de Enfermagem

Venho por meio desse, solicitar a autorização para desenvolver a Pesquisa **“Prática Pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem de uma Instituição pública de Manaus – AM”**, nessa instituição. A pesquisa será desenvolvida com os docentes enfermeiros de vossa instituição que aceitarem o convite a participarem como sujeitos dessa pesquisa. A participação deles dar-se-á por meio do preenchimento de um questionário com perguntas fechadas e abertas com a finalidade de traçar o perfil técnico pedagógico dos mesmos e da participação em um grupo focal sobre o tema, com o propósito de responder aos objetivos propostos pelo estudo.

Essa pesquisa será base para a dissertação da mestranda Joice Claret Neves, no Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Mestrado Associado de Enfermagem - Universidade Estadual do Pará & Universidade Federal do Amazonas, na Escola de Enfermagem de Manaus. A pesquisa tem como objetivo: analisar a prática pedagógica dos docentes dos cursos de graduação de Enfermagem de uma IES pública na cidade de Manaus – AM.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para um melhor conhecimento sobre o tema, ampliar a produção científica sobre o assunto, aperfeiçoar a prática pedagógica dos docentes e instrumentalizar a IES sobre como melhorar a prática pedagógica de seus docentes.

Atenciosamente,

Joice Claret Neves
Pesquisadora - Mestranda

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE MANAUS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM COM
ASSOCIAÇÃO AMPLA COM A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**



Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Prática Pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior pública de Manaus – AM”**.

Sua participação não é obrigatória, portanto a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo.

A pesquisa será base para a dissertação da mestranda **Joice Claret Neves**, no Programa de Pós-graduação em Enfermagem, mestrado associado de Enfermagem UEPA & UFAM na Escola de Enfermagem de Manaus, tem como objetivo de analisar a prática pedagógica dos docentes do Curso de Graduação de Enfermagem de uma IES pública de Manaus – AM.

Sua participação nesta pesquisa consistirá no primeiro momento em responder a um questionário e no segundo momento de participar de um grupo focal que consiste em uma conversa sobre o tema da pesquisa com você e outros docentes de sua instituição. Caso concorde esta conversa será gravada, ficando o registro guardado sob minha responsabilidade por um período de cinco anos, após este prazo serão destruídos. As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a permitir a sua identificação, eles serão codificados e isto garantirá o anonimato e assegurará a sua privacidade.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para um melhor conhecimento sobre o tema, ampliar a produção científica sobre o assunto, aperfeiçoar a prática pedagógica dos docentes e instrumentalizar a IES sobre como melhorar a prática pedagógica de seus docentes.

Você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Joice Claret Neves

Pesquisadora - mestranda
Escola de Enfermagem de Manaus
E-mail: joiceclaret@ufam.edu.br

Nair Chase da Silva

Orientadora
Escola de Enfermagem de Manaus
E-mail: nairchase@ufam.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Docente Enfermeiro

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO: PERFIL TÉCNICO PEDAGÓGICO DO DOCENTE

Prezado Docente,

Você está participando da pesquisa Intitulada como **“Prática Pedagógica dos docentes enfermeiros do Curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior pública de Manaus – AM”**. Solicitamos que respondam às questões abaixo, cuja finalidade é traçar o perfil técnico pedagógico dos docentes lotados nessa IES.

1. Idade: ____ anos.
2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
3. Cursos superiores realizados:
4. Maior titulação
 - 4.1 Graduação ☐
 - 4.2 Especialista ☐
 - 4.3 Mestre ☐
 - 4.4 Doutor ☐
 - 4.5 Pós doutor ☐
5. Regime de trabalho (em horas semanais)
 - 5.1 20 Horas ☐
 - 5.2 40 Horas ☐
 - 5.3 40 Horas DE ☐
6. Responder os itens abaixo em anos.
 - 6.1 Tempo de formado em Enfermagem:
 - 6.2 Tempo de exercício profissional na Enfermagem
 - 6.3 Tempo de docência no Ensino:
 - 6.4 Tempo de docência no Ensino Superior de Enfermagem:
 - 6.5 Tempo de docência na EEM:
7. Você teve outras experiências com ensino? Se sim, quais?
8. Quais as atividades desenvolvidas na IES estudada:
9. Realizou ou realiza algum Curso de pós-graduação realizou? Se sim, qual (s)?
10. Teve ou tem acesso a conteúdos pedagógicos em Curso de pós-graduação?
Sim ☐ Não ☐. Se sim, qual (s)?
11. Participou ou participa de algum curso/atividade que envolve formação do professor durante sua atividade como docente? Se sim, qual (s)?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE DEBATE PARA O GRUPO FOCAL

Tema norteador 1 – Examinar a prática pedagógica dos docentes do Curso de Enfermagem da IES.

1. O que o motivou a ser professor (a)?
2. Como você desenvolve sua prática como docente? O que faz como professor?
3. Do início de sua carreira até o atual momento, você percebe mudanças na sua prática docente? O que contribuiu para as mudanças identificadas?
4. Que expectativas você tem como docente? O que espera obter/alcançar com sua prática docente?
5. O que a docência lhe ensinou? O que você tem aprendido com a docência?

Tema norteador 2 - Relacionar os fatores facilitadores e limitantes à prática pedagógica

1. Quais os fatores facilitadores para desenvolver sua prática pedagógica?
2. Quais os fatores limitantes para desenvolver sua prática pedagógica?

Tema norteador 3- Descrever o que pode contribuir para uma prática pedagógica crítico-emancipatória

1. Você está satisfeito com seu desempenho como docente? Por que?
2. Na sua opinião o que poderia melhorar seu desempenho como docente?
3. Você considera que sua prática pedagógica está em convergência com o perfil do egresso contido nas DCN para o Curso de Enfermagem? Sob quais aspectos?
4. Como você avalia a prática pedagógica desenvolvida na IES estudada?