

**Facultad Interamericana de
Ciencias Sociales - FICS**

CRISTIANE PEREIRA NOVAES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Asunción - Paraguay

2016

CRISTIANE PEREIRA NOVAES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales -FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Dr. Carlino Ivan Morinigo

Asunción - Paraguay

2016

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES
ENFERMEIROS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

CRISTIANE PEREIRA NOVAES

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Dr. Carlino Ivan Morinigo

ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Morel

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof.^a Dr.^a Susana Barbosa Galvão

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dr. Ismael Fenner – Secretário General

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Asunción – Paraguay

2016

Dedico esta produção científica á Deus, aos meus pais, ao meu esposo e ao meu amado filho que de muitas formas me incentivaram e ajudaram para que fosse possível a concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço mais uma vez ao autor da minha vida por ter me presenteado com pessoas especiais que me proporcionaram momentos ímpares durante a elaboração dessa produção científica;

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento à minha família, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer esse desafio.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Educação não muda o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo teve como objeto de discussão os limites e as possibilidades da prática pedagógica dos docentes enfermeiros. Tendo como objetivo geral reconhecer através de uma revisão integrativa os limites e as possibilidades encontradas na prática pedagógica dos docentes enfermeiros e como específicos; discorrer sobre trajetória histórica dos cursos de formação de enfermeiros em nível superior; realizar pesquisa teórica sobre docência, formação docente e metodologias de ensino no curso superior; apontar as facilidades e as dificuldades do desenvolvimento da prática docente. O caminho metodológico consistiu em um estudo qualitativo do tipo bibliográfico e descritivo.

O método utilizado para o processamento, organização e ordenação dos dados foi à análise de conteúdo que ocorreu nas seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O docente é aquele que desperta consciências adormecidas, ajuda a abrir caminhos, promove para a ação desencadeadora de liberdades, do pensar e de auto-realização em busca da verdade. Assim, é interessante que o educador observe diariamente os interesses e necessidades emergentes dos seus alunos, tentando reconhecer as principais especificidades dos estágios de desenvolvimento. O enfermeiro precisa ter o conhecimento técnico, mas também é necessário que ele conheça o processo educativo para o desempenho eficaz da atividade docente.

.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Docente Enfermeiro, Ensino Superior.

ABSTRACT

This study was the subject of discussion the limits and possibilities of pedagogical practice of nursing teachers. With the overall aim to recognize through an integrative review the limits and possibilities found in the pedagogical practice of nursing teachers, and specific; discuss historical trajectory of nurses training courses at the college level; conduct theoretical research on teaching, teacher training and teaching methods in higher education; point out the facilities and difficulties in the development of teaching practice. The methodological approach consisted of a qualitative study of bibliographic and descriptive.

The method used for processing, organization and ordering of data was content analysis which took place in the following stages: pre-analysis, exploration of the material and the processing of results. The teacher is the one who awakens slumbering consciences, helps to open paths, promotes for triggering action freedoms of thought and self-realization in search of truth. Thus, it is interesting that the educator watches daily the interests and emerging needs of his students, trying to recognize the main specificities of the stages of development. The nurse needs to have the technical knowledge, but it is also necessary that he knows the educational process for the effective performance of the teaching activity

Keywords: Pedagogical Practice Nurse Lecturer, Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ABEN – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM

CEEE – COMISSÃO DE ESPECIALISTAS PARA O ENSINO DE ENFERMAGEM

CFN – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DMES – DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

PABAEE – PROGRAMA AMERICANO BRASILEIRO DE AUXÍLIO AO ENSINO
ELEMENTAR

SESU/MEC – SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO E CULTURA

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A
CIÊNCIA E A CULTURA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
METODOLOGIA	14
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÃO SOBRE DOCÊNCIA, DIDÁTICA E PRÁTICA	
DOCENTE	16
1.1 ENTENDENDO A DOCÊNCIA E O SEU PAPEL.....	16
1.2 ORIGEM DA DIDÁTICA.....	18
1.2.1 Evolução Histórica da Didática.....	21
1.2.2 Momento Atual da Didática.....	23
1.2.3 O Papel da Didática na Formação do Educador na Ótica de Luckesi ..	23
CAPÍTULO 2 – DIALOGANDO SOBRE A FORMAÇÃO DO (A) DOCENTE DE	
ENSINO SUPERIOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	25
2.1 DESAFIOS PARA PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR.....	33
2.2 FACILIDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA ENSINAR.....	39
CAPÍTULO 3 – UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO (A)DOCENTE	
ENFERMEIRO(A)	43
3.1 MARCO HISTÓRICO DA ENFERMAGEM MODERNA NO BRASIL.....	43
3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO (A) DOCENTE ENFERMEIRO (A).....	45
3.3 DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM.....	49
4-RESULTADOS E DISCUSSÕES	53
5-CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	621

INTRODUÇÃO

De acordo com Coutinho (2001), o momento de transição para o terceiro milênio, de crise paradigmática nas diversas áreas do conhecimento humano, requer mudanças de postura do professor-formador, bem como exige um repensar crítico sobre a educação do país. Torna-se, portanto, urgente a construção de novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo, capaz de responder aos reclamos da sociedade que almeja a formação do cidadão para os desafios inerentes de um país em desenvolvimento. É preciso que o professor esteja imbuído de compromisso e responsabilidade, seja portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda ordem, principalmente os político-sócio-culturais, para a consecução de seu objetivo primeiro: a formação de profissionais para o exercício pleno de sua cidadania.

Sabemos que o papel do docente é primordial e inquestionável na qualidade da educação do ser humano que frequenta uma escola, seja de nível básico ou superior, pois sobre ela está legitimada a responsabilidade de ensinar. Mas para ensinar é preciso que o docente entenda o seu papel na educação e tenha dentro de si o conhecimento sobre o que é a docência e como desenvolver esta docência de forma humanizada e coletiva, revendo sempre sua didática e prática docente.

Portanto, o professor deve ser capaz de: dialogar com seus pares e com a realidade, desenvolver uma prática reflexiva, experimentar novas oportunidades, agir de forma diferente e estabelecer relações horizontais sem autoritarismo, mas com autoridade. Cabe ao professor deixar que os conhecimentos e a cultura prévia de cada aluno se exteriorizem, para que seja possível que o professor aprenda com seus alunos e não apenas os veja como receptores de seus conhecimentos. Reconhecendo o discente como pessoa, o educador caminhará para um processo dialógico e de desenvolvimento mútuo. Do mesmo modo, a educação é um desafio, pois não se resume à transmissão de informações, mas trata-se, sobretudo, de um processo de interação com o outro. Para tanto, o professor precisa perceber as limitações e habilidades dos sujeitos, dar foco às características individuais, à história de vida de cada um e relacioná-las com o contexto social.

Com o advento do aumento das Faculdades no Brasil com ênfase em cursos de enfermagem, conseqüentemente eleva o número de docentes de nível superior da área, na maioria das vezes principiantes sem experiências com a docência. Isso nos remete a refletir sobre as dificuldades e as facilidades da prática pedagógica dos docentes enfermeiros, lembrando que boa parte dos cursos de saúde é na linha do bacharelado e os mesmos não preparam os futuros profissionais para exercerem a docência.

Mudanças no modelo pedagógico tradicionalmente adotado, no entanto, não são fáceis de obter. Não se pode, apenas, pensar na mudança do discurso; há necessidade de que o fazer cotidiano dos docentes favoreça os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de autonomia do aluno, o qual precisa tornar-se um profissional apto, não apenas técnica e cientificamente, mas também capaz de desenvolver processos autônomos de aprendizagem.

Apoiado em Servo (2001), acredito que o conhecimento não se faz no vazio, mas se constrói pautado nas experiências, nos interesses, reflexões e inquietações do pesquisador sobre a realidade que pretende estudar.

Partindo desses pressupostos o presente estudo teve como objetivo geral reconhecer através de uma revisão integrativa os limites e as possibilidades encontradas na prática pedagógica dos docentes enfermeiros e como específicos; discorrer sobre trajetória histórica dos cursos de formação de enfermeiros em nível superior; realizar pesquisa teórica sobre docência, formação docente e metodologias de ensino no curso superior; apontar as facilidades e as dificuldades do desenvolvimento da prática docente. O caminho metodológico consistiu em um estudo qualitativo do tipo bibliográfico e exploratório que segundo Mendes:

“ A revisão integrativa inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão e a melhoria da prática, possibilitando a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos" (MENDES, 2008).

O método utilizado para o processamento, organização e ordenação dos dados foi à análise de conteúdo que ocorreu nas seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de revisão integrativa de literatura, um método de revisão mais amplo, pois permite incluir literatura teórica e empírica bem como estudos com diferentes abordagens metodológicas (quantitativa e qualitativa).

"A revisão integrativa inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão e a melhoria da prática clínica, possibilitando a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos" (MENDES, 2008)

Semelhante aos estágios da pesquisa convencional, a revisão integrativa está dividida em seis etapas:

- 1-identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa;
- 2-estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos, amostragens e busca na literatura;
- 3-definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados e categorização dos estudos;
- 4-avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa;
- 5-interpretação dos resultados;
- 6-apresentação da revisão e síntese do conhecimento.

Segundo MENDES (2008), as principais vantagens e benefícios da Revisão Integrativa são:

- reconhecimento dos profissionais que mais investigam determinado assunto;
- separação entre as descobertas científicas, as opiniões e as idéias;
- descrição do conhecimento especializado no seu estado atual;
- promoção de impacto sobre a prática clínica.

"Além disso, a revisão integrativa "proporciona aos profissionais de saúde dados relevantes de um determinado assunto, em diferentes lugares e momentos, mantendo-os atualizados e facilitando as mudanças na prática clínica como consequência da pesquisa" (MENDES, 2008).

Apesar desse tipo de pesquisa mostrar-se bastante eficaz, no Brasil, ela ainda é bem pouco utilizada, por isso o estudo publicado no artigo citado vem servindo de base para sua maior divulgação com o intuito de que haja um aumento de sua aplicabilidade no país.

Para a realização do presente estudo foram contempladas algumas etapas, a saber: Identificação do problema, busca de literatura para embasamento teórico, análise sistemática dos achados, delimitação dos critérios de inclusão e exclusão, discussão dos resultados e a apresentação da revisão integrativa. (Whittemore apud. POMPEO, ROSSI, GALVÃO 2009).

A seleção das palavras-chaves baseou-se nos achados inseridos nos Descritores em Ciências da Saúde (DecS), sendo elas "Prática Pedagógica". "Enfermeiros". "Ensino Superior". "Docência".

A pesquisa foi realizada nos meses de janeiro até Junho do ano de 2016, tendo por base de dados a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Foram utilizados para busca dos artigos os seguintes descritores: Prática Pedagógica. Enfermeiros, Ensino Superior e Docência e suas combinações na língua portuguesa.

Os critérios de inclusão utilizados foram artigos relacionados à temática, artigos publicados em português e que estivessem disponíveis na íntegra. E como critérios de exclusão: artigos que não estiverem disponíveis na íntegra, e publicações em outros idiomas.

Após levantamento prévio nas bases de dados escolhidas, foram realizadas leituras dos títulos e resumos dos artigos com a intenção de refiná-los para a estruturação final do estudo. Nesta etapa, além de considerar os critérios de inclusão, foram excluídos da amostra os artigos repetidos e os que não se relacionavam à temática.

A metodologia adotada é uma revisão de literatura. Dos artigos selecionados apenas fará parte do estudo o objetivo e às considerações finais. Os sites

acessados se limitarão a Biblioteca Virtual em Saúde, de acordo com as palavras-chaves supracitada. Este estudo é um instrumento de releitura da realidade onde serão avaliadas os limites e as possibilidades encontradas pelo Enfermeiro no exercício da docência

1. CONCEPÇÃO SOBRE DOCÊNCIA, DIDÁTICA E PRÁTICA DOCENTE

1.1 Entendendo a docência e o seu papel

Freire (1989) nos diz que “a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante”. Este renomado estudioso da educação no Brasil nos leva à reflexão de como as relações no ambiente escolar são complexas e devem ser entendidas como tal para que o fazer educacional se torne melhor e com mais qualidade entre os agentes envolvidos, focando-se principalmente na formação do docente, a prática de aprender a ensinar.

Sabemos que o papel do docente é primordial e inquestionável na qualidade da educação do ser humano que frequenta uma escola, seja de nível básico ou superior, pois sobre ela está legitimada a responsabilidade de ensinar. Mas para ensinar é preciso que o docente entenda o seu papel na educação e tenha dentro de si o conhecimento sobre o que é a docência e como desenvolver esta docência de forma humanizada e coletiva, revendo sempre sua didática e prática docente. Percebemos que não há possibilidades de discutir concepção de docência sem mencionar didática e prática docente, são expressões intrinsecamente ligadas.

O docente é aquele que desperta consciências adormecidas, ajuda a abrir caminhos, promove para a ação desencadeadora de liberdades, do pensar e de auto-realização em busca da verdade. Assim, é interessante que o educador observe diariamente os interesses e necessidades emergentes dos seus alunos, tentando reconhecer as principais especificidades dos estágios de desenvolvimento e programe suas aulas a partir da realidade peculiar de cada grupo discente. Percebemos na atualidade que a maioria dos docentes chegam na sala de aula e

ministram ou até mesmo palestram aulas, acreditando que o seu conhecimento científico é suficiente para o processo de ensino-aprendizagem.

Ronca (1996), faz o questionamento perfeito sobre essa situação: “Se o papel do professor é dar aulas, enquanto ele dá a sua aula, o aluno faz o quê?”

A expressão “dar aula” é fruto da era do “mundo pronto”. Num contexto de mundo inacabado e em constante mudança nós não temos nenhuma aula a “dar”, mas sim a construir, junto com o discente. O discente precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem. Já não tem mais sentido continuarmos a escrever, dirigir e atuar nessa novela unilateral, na qual o personagem principal fica sentado no sofá, estático e passivo, assistindo, na maioria das vezes, as cenas que ele não entende. As novelas “de verdade” já estão incluindo os telespectadores em seus enredos, basta observarmos a frequência de pesquisas populares que norteiam o autor na composição de personagens e definição dos rumos da estória (SANTOS, 2005).

Os professores não podem mais ser aqueles profissionais que só se preocupam em repassar a seus alunos os conteúdos dos livros didáticos, não podem mais ser apenas transmissores de conhecimento pronto, não há mais espaço para o estático, uma vez que tudo e todos estão em constante transformação. “Os professores devem abandonar o vício de transmitir conhecimento pronto como se fossem verdades absolutas.” (CURY, 2008, p. 93). Ensinar não é transmitir conhecimento, mais criar oportunidades para a sua produção ou construção.

Atualmente o professor assume um papel muito importante e duradouro juntos aos seus alunos no que diz respeito ao conhecimento: colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais dessas informações, dominar o caminho para acessá-las, aprender a selecioná-las, compará-las, criticá-las, integrá-las ao seu mundo intelectual. (MASETTO, 2010, p.68)

De acordo com Santos(2005), Os professores tem como papel principal desafiar conceitos obtidos através de uma aprendizagem significativa, afim de reconstruí-los de forma ampliada e consistente. Para que um conceito sirva para a elaboração de um novo conceito é necessário que ele seja muito bem elaborado e enriquecido, significando assim que quanto maior o conhecimento maior a possibilidade de aprendizagem.

E necessário nessa "nova" forma de educar que o professor busque nos alunos suas experiências vividas, sua realidade social, sua visão crítica a respeito de determinados assuntos e trazer para dentro da sala de aula essas experiências, transformado em debates e formando opiniões, fazendo com que aluno e professor possam interagir no processo ensino aprendizagem. Ser professor não é apenas falar belas palavras e nem se deixar ouvir sem interferências, ensinar é testemunhar essa nova política de ensino, sem falsas opiniões e máscaras de preconceitos. É acima de tudo interação, respeito mútuo, sabendo que não é detentor do conhecimento é sim um mediador dele (FREIRE, 2011).

Com as constantes transformações no mundo, nas relações de trabalho e sociais, na comunicação, nas relações interpessoais e principalmente no conhecimento, é imprescindível que o docente compreenda sua importância como articulador e mediador do conhecimento, fazendo com que os alunos sejam os protagonistas das suas histórias.

1.2 Origem da didática

A didática é a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem, ocupa-se das estratégias de ensino, das questões práticas relativas à metodologias de ensino, transforma a educação difusa, que ocorre na sociedade, em conteúdos formativos, ajuda a criar respostas novas, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo. A Didática deriva-se da expressão grega "techné didaktiké", que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Enquanto adjetivo derivado de um verbo, o vocábulo referido origina-se do termo "didásko" cuja formação lingüística – note-se a presença do grupo "sk" dos verbos incoativos - indica a característica de realização lenta através do tempo, própria do processo de instruir.

Alguns teóricos marcaram época com suas obras: Hugo de San Víctor - *Eruditio Didascalía* - no século XII, de Juan Luis Vives - *De Disciplinis* - no século XVI, e de Wolfgang Ratke - *Aporiam Didactici Principio* – que estão associadas aos primeiros tratados sistemáticos sobre o ensino. É, entretanto, com Comenius, através de sua *Didáctica Magna*, escrita no século XVII e considerada marco

significativo no processo de sistematização da Didática, que esta se populariza na literatura pedagógica. Sua obra deve ser analisada no contexto em que surgiu: o Renascimento e a Reforma Religiosa.

João Amós Comenius, nasceu em 28 de março de 1592, na Morávia, região pertencente à antiga Boêmia, hoje República Tcheca. Filósofo e teólogo, começou a lecionar em 1614. Em sua primeira grande obra, *Didática Magna*, concluída em 1632, estão reunidas muitas idéias que contribuíram para reformas educacionais em diversos países da Europa. Faleceu aos 78 anos, em Amsterdã, na Holanda. (Nova Escola, 2003, p. 66)

Sendo considerado o criador da Didática moderna e um dos maiores educadores do século XVII, Comenius pregava uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem, embasado no respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem, a construção do conhecimento através da experiência, da observação e da ação, bem como uma educação fundamentada no diálogo. Abordava, também, a importância da necessidade da interdisciplinaridade, da afetividade do educador e de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico. Estão, ainda, entre as ações propostas por Comenius: coerência de propósitos educacionais entre família e escola, desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico e a formação do homem religioso, social, político, racional, afetivo e moral. A partir de 1628, Comenius percorre a Europa, após ser expulso de sua terra natal em função da guerra político-religiosa, e dá continuidade aos seus projetos científicos e educacionais, alimentando e divulgando seu sonho reformista por meio da Pansophia para promover a harmonia entre os indivíduos e as nações. Esta educação, idealizada por Comenius, constitui uma forma de organização do saber, um projeto educativo e um ideal de vida, desejo e possibilidades de ensinar tudo a todos, uma educação universal. Neste período, Comenius desenvolveu, então, suas principais idéias sobre educação e aprofundou um dos grandes problemas epistemológicos do seu tempo – que era o do método.

Seu método didático constituiu-se basicamente de três elementos: compreensão, retenção e práticas. Ele afirmava que:

- Qualquer coisa que se ensine deverá ser ensinada em sua aplicação prática, no seu uso definido; ensinar as coisas em seu devido tempo;
- Deve ensinar-se de maneira direta e clara;
- Não abandonar nenhum assunto até sua perfeita compreensão;
- Explicar primeiro os princípios gerais;
- Tudo o que se deve saber deve ser ensinado;
- Dar a devida importância às diferenças que existem entre as coisas;
- Ensinar a verdadeira natureza das coisas, partindo de suas causas.

Em sua *Didática Magna* (1657) ele elabora uma proposta de reforma da escola e do ensino lançando as bases para uma pedagogia que prioriza a “arte de ensinar” por ele denominada de “Didática”, em oposição ao pensamento pedagógico da época, que era voltado para a educação sistemática, privilegiando alguns, cumprindo a função conservadora da instituição social. “A arte de ensinar é sublime, pois destina-se a formar o homem, é uma ação do professor no aluno, tornando-o diferente do que era antes.”

Comenius apontava a necessidade da constante busca do desenvolvimento do indivíduo e do grupo, pois o autoconhecimento desperta a autocrítica levando a uma melhor vida social. Salientava a importância da educação formal de crianças pequenas e preconizou a criação de escolas maternas por toda parte, pois deste modo às crianças teriam oportunidades de adquirir, desde cedo, as noções elementares das ciências que estudariam mais tarde. Defendia a idéia de que a aprendizagem se iniciava pelos sentidos, pois as impressões sensoriais obtidas através da experiência com objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Sua proposta pedagógica dirige-se, sobretudo, à razão humana, convocando-a a assumir uma atitude de pesquisa diante do universo e de visão integrada das coisas. O homem deve ser educado com vistas à eternidade, pois, sendo Espírito imortal, sua educação deve transcender a mera realização terrena.

A Didática refere-se principalmente ao saber fazer pedagógico do professor, ou seja, do seu saber de como e o quê deve ensinar adquirido em sua formação. Ela reporta sobretudo ao conhecimento teórico e prático daquilo que se ensina, mais até do que a própria Metodologia de Ensino. Por sua vez, os Métodos de Ensino servem

como norteadores, verdadeiros indicadores de caminhos possíveis para aproximar o professor da maneira de aprender do aluno. Entretanto, Didática e Metodologia de Ensino caminham tão juntas que por vezes chegam a serem confundidas como se ambas fossem a mesma coisa. O que não é verdade: sem uma boa Didática não há Metodologia de Ensino (por mais revolucionária que seja) que dê conta de toda a diversidade vivida dentro da sala de aula.

Com a evolução da Didática na Educação, ela passou de um curso que dava o direito de lecionar aos graduados, para uma única disciplina das licenciaturas. Nesse sentido, seu objeto passou do simples ensinar para uma descrição maior da realidade do ensino e da escola, incluindo o cotidiano da sala de aula em seus estudos. Sendo assim, uma Didática que possa acompanhar toda a contemporaneidade do século XXI precisa discutir três temas cruciais: um bom currículo escolar, o planejamento de ensino (projeto político pedagógico, plano de ensino e plano de aula), e ainda, um bom uso das novas tecnologias educacionais.

Um currículo escolar para ser eficaz e ter qualidade deve fazer uso inteligente das novas tecnologias: não basta incluir algumas aulas de informática e vídeo, é preciso criar situações de aprendizagem em que o aluno sinta autonomia e motivação na sua utilização; e finalmente para que isso seja possível, é necessário um planejamento de ensino que una todos os profissionais da educação nesse processo (professores, coordenadores, agentes educacionais e diretores) trabalhando em equipe. Sem esses três pilares da Didática e sem a união diária e efetiva de todos esses profissionais, ser um "bom professor" é importante, mas já não é o suficiente para que mudanças significativas ocorram na educação. Hoje sabe-se que o educador não é o único detentor do saber. O que promove o aprender agora é a interação e a troca de informações entre as pessoas, inclusive entre os profissionais da educação da escola.

1.2.1 Evolução histórica da didática

O estudo da evolução da didática tem como objetivo promover uma visão crítica do processo histórico-educacional, ampliando conhecimentos e compreensão acerca de aspectos, procedimentos, execução e efetivação da prática educativa na

modernidade. E como se deu essa evolução? Para responder essa pergunta é necessário um olhar crítico quanto ao contexto histórico socioeconômico, político e educacional (a didática estava inserida no decorrer dessa evolução) para possibilitar a compreensão do passado com o presente. Perceber os caminhos e descaminhos da Didática que contribuíram para destoa-la da sua origem divulgado por Comenius por um determinado período.

Durante a revolução de 30, em meio às transformações sócias- políticas e econômicas sofridas pela sociedade brasileira, o âmbito educacional passa por profundas mudanças. A primeira delas é constituída por vagas na criação do Ministério de Educação e Saúde Pública organizando o ensino comercial, adotando o regime universitário e implantando a Faculdade de Filosofia, Ciências e letras da Universidade de São Paulo, que surge como o primeiro instituto de ensino superior que funcionava de acordo com o modelo Francisco Campos. Essa modificação sofrida pela sociedade brasileira, em decorrência da Crise mundial da economia capitalista, dá origem à Didática como disciplina dos cursos de formação de professores a nível superior. Segundo o art.20 do Decreto- Lei nº1190/39, a Didática passa a ser reconhecida como curso e disciplina, com duração de um ano, acentuando seu caráter prático-teórico do processo ensino-aprendizagem.

De 1945 a 1960 caracteriza-se como momento de aceleração e diversificação do processo de substituição de importações e á penetração do capital estrangeiro na economia brasileira. Nesse contexto, o Decreto-Lei nº9053 desobrigava o curso de Didática sob a vigilância da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024/61, o esquema de três mais um foi extinto pelo parecer nº 242/62, do conselho Federal de Educação. A Didática perdeu seus qualificativos gerais e especiais e introduziu-se a prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado. Nesse mesmo período, é celebrado um convênio entre o MEC/Governo de Minas Gerais – Missão de Operações dos Estados Unidos criou-se o PABAE (Programa Americano Brasileiro de Auxílio ao Ensino Elementar), voltado para o aprimoramento dos professores do curso Normal. Tal fato marca início de uma tecnologia educacional importada dos Estados unidos de caráter multiplicador.

Em decorrência disso, a Didática passa a desconsiderar o contexto político-social no processo de ensino, acentuando um enfoque renovador tecnicista.

1.2.2 Momento atual da didática

A década de 80 é denominada como momento atual da didática, pois a situação socioeconômica do Brasil nesta época passava por problemas como: a alta elevação da inflação e desemprego, agravando a situação com o crescimento da dívida externa e pela política recessão. Instala-se uma Nova República e o governo civil da Aliança Democrática finda a ditadura militar conservando, ainda, alguns aspectos desse regime. Os professores se empenham para reconquistar os direitos e deveres de participar na definição da política educacional. Ao mesmo tempo, fora realizado a I conferência Brasileira de Educação, marco importante na história da educação brasileira, pois constituiu um espaço para se discutir e disseminar a concepção crítica da educação.

A Didática assume a função de clarificar o papel sociopolítico da educação, da escola do ensino. Seus pressupostos enfocam uma Pedagogia Crítica que trabalha no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa e professor-aluno. Em seu âmbito pedagógico, passa a auxiliar no processo de politização do futuro professor despertando-o quanto à ideologia que inspira a natureza do conhecimento. Assim, A Didática crítica supera o intelectualismo formal do enfoque tradicional e recupera seus prestígios no âmbito educacional.

1.2.3 O papel da didática na formação do educador na ótica de Luckesi

O papel da didática na formação do educador seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. É o desenvolvimento de uma atitude dialeticamente crítica sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente [pronto], formado, pois que a sua preparação se faz no cotidiano, na mediação teórica sobre a sua prática. A sua atualização ocorrerá pela reflexão constante acerca de sua prática. Compreender globalmente na totalidade, o seu objeto de ação.

“Formar” é um termo altamente autoritário e propiciador de uma “educação bancária”, de acordo com Paulo Freire, quando existe alguém que é formado e alguém que é formador, processa-se uma relação autoritária do segundo sobre o primeiro.

Formar o educador seria auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo habilitando-o a agir junto a outros seres humanos num processo afetivamente educativo. Para assumir um papel significativo na formação do educador, a didática deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-político e epistemológico de um projeto histórico se desenvolvimento do povo, exercendo o seu papel específico e apresentar-se como tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educativas.

A formação de docentes é vista quase que exclusivamente como uma dinâmica de interação humana, uma organização intencional e sistemática de componentes de um sistema ou na linha da conscientização, com características sociais e políticas. A educação é tida como um processo multidimensional, apresentando uma dimensão técnica, política – social e humana. Estas dimensões precisam estar juntas, de forma coerente e dinâmica. Dessa forma, a formação dos educadores vai adquirir uma perspectiva multidimensional.

Outra questão a ser analisada é a relação entre teoria e prática. A teoria e a prática, no geral, são bastante dissociadas porque, na maioria das vezes, a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido. Existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o aluno encontra na prática, sendo necessária uma revisão constante daquilo que é ensinado, a fim de garantir a aplicabilidade da teoria na prática. Esta questão afeta todas as áreas do conhecimento, porém é mais problemático e incidem diretamente nas áreas que atuam sobre a prática social.

Para melhor compreender a questão da teoria e prática é necessário conhecer o sentido etimológico destas duas palavras. Ambos originados na Grécia. “Teoria” significava a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir. “Prática”, significa “práxis”, “práxeos”, tem o sentido de agir, a ação interna consciente. A relação entre teoria e prática pode ser concebida de diferentes formas, dentre elas destaca-se a visão dicotômica, que se centra na separação de ambas. Uma posição dissociativa pode

ser assumida nesse aspecto. Aqui a prática e a teoria são componentes opostos e completamente isolados.

Partindo deste princípio, corresponde aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos “práticos”, executar, agir, fazer. Cada um tem a sua lógica própria e devem manter-se separados. A prática deve ser uma aplicação da teoria, pois a mesma não inverte, não criam, as descobertas vem sempre da teoria. Essa concepção é uma visão associativa que parte do positivo-tecnológica. Essa teoria é “saber para prever, prever para prover”. A ciência tem por fim a previsão científica dos fatos com o objetivo de fornecer à prática um conjunto de regras e normas para exercer domínio, manipular e controlar a realidade natural e social.

Percebe-se então, que nesta perspectiva a prática está direcionada desde fora pela teoria. É enfatizado no planejamento, na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, na eficiência, no encaminhar a teoria como forma privilegiada de guiar e orientar a ação. Diante desta postura, a tecnologia se destaca como elemento mediador. Refletindo assim uma postura de domínio, explicitando uma separação do trabalho intelectual e manual dentro de uma sociedade que está separada por classes. Já a visão de unidade centra-se na integração entre teoria e prática. A prática é a fonte de teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação.

Nesta perspectiva, o progresso do pensamento humano se dá a partir das necessidades práticas do homem, da produção material de sua existência e expressa o modo pelo qual a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente. “A unidade entre teoria e prática pressupõe necessariamente e percepção da prática como” atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social e não qualquer atividade subjetiva, ainda que esta se oculte sob o nome de práxis, como faz o pragmatismo”. A prática se firma tanto como atividade subjetiva, desenvolvida pela consciência, como processo objetivo. A partir dessa caracterização, acredita-se que a visão de unidade expressa à síntese superadora da fragmentação entre teoria e prática.

2. DIALOGANDO SOBRE FORMAÇÃO DO (A) DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conseqüentemente ao aumento das Faculdades no Brasil com ênfase em cursos na área de saúde, ocorre a elevação do número de docentes de nível superior, na maioria das vezes principiantes sem experiências com a docência, isso nos remete a refletir como anda a prática pedagógica desses docentes, lembrando que boa parte dos cursos de saúde é na linha do bacharelado e o mesmo não prepara os futuros profissionais para exercer a docência. Deixamos esclarecido que não nos opomos a docentes principiantes, mas acreditamos que é indispensável que este após sua graduação se especialize e ingresse em um programa *stricto sensu*, visando possuir um maior embasamento didático-pedagógico para melhor atender a demanda de discentes. Salientamos a existência de professores que já exercem a docência de ensino superior e necessitam rever a sua prática pedagógica.

Essa temática trás um leque de discussões acerca das exigências cada vez mais intensas na preparação e formação dos professores universitários, ficando claro que a falta dessa formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente a interfaces; o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar. A nova LDB estabelece, em seu artigo 67, incisos I e V, o direito à educação continuada para todos os profissionais da educação:

“Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”.

Inciso I – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Inciso V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Apesar das intenções da legislação, ainda não se notam transformações significativas nos cursos de formação de professores. Segundo vários estudos, a formação de professores no Brasil tem sido:

- Muito mecanicista em relação ao conhecimento e à forma de apropriação deste por parte dos professores;
- Dicotômica quanto à relação teoria e prática;

- Pouco preocupada em desenvolver as capacidades e habilidades (reflexão, autonomia e cooperação, entre outras) necessárias para a formação do professor-cidadão e conseqüentemente para a formação do aluno cidadão;
- Um processo que desconsidera os contextos (regiões, necessidades, etc), onde e para quem se realiza.

Mesmo que a formação inicial dos profissionais do ensino superior fosse de melhor qualidade, ela não seria suficiente, pois o desenvolvimento profissional é um processo que se dá durante toda a vida de trabalho. Além disso, existe também a necessidade da atualização constante diante do caráter altamente dinâmico do conhecimento e da própria constituição da sociedade contemporânea. Essa atualização se faz necessária para todos os profissionais de qualquer área, inclusive e, sobretudo para os da educação, que têm como instrumento e, ao mesmo tempo, matéria-prima, o próprio conhecimento.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o avanço no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

A formação do docente deve ser compreendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo com base um conhecimento solidificado do discente, conhecimentos que o ajudem a entender melhor as técnicas e destrezas que lhes permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos metodológicos que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos discentes e conhecimentos sociais para adequar melhor à realidade educativa no contexto sociocultural.

A prática pedagógica do docente de ensino superior deve estar pautada nos quatro pilares da educação que são conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. No relatório editado sob a forma do livro: "Educação: Um Tesouro a Descobrir" de 1999, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, da página 89-102, onde se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

O ensino, tal como o conhecemos, debruça-se essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. Estas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complicados de explorar, devido ao seu carácter subjetivo e dependente da própria entidade educadora.

Segue uma breve dissertação sobre cada tipo de aprendizagem deloriana:

Aprender a Conhecer: Esta aprendizagem refere-se à aquisição dos “instrumentos do conhecimento”. Debruça-se sobre o raciocínio lógico, compreensão, dedução, memória, ou seja, sobre os processos cognitivos por excelência. Contudo, deve existir a preocupação de despertar no estudante, não só estes processos em si, como o desejo de desenvolvê-los, a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor. O ideal será sempre que a educação seja encarada, não apenas como um meio para um fim mas também como um fim por si. Esta motivação pode apenas ser despertada por educadores competentes, sensíveis às necessidades, dificuldades e idiosincrasias dos estudantes, capazes de lhes apresentarem metodologias adequadas, ilustradoras das matérias em estudos e facilitadoras da retenção e compreensão das mesmas.

Pretende-se despertar em cada aluno a sede de conhecimento, a capacidade de aprender cada vez melhor, ajudando-os a desenvolver as armas e dispositivos intelectuais e cognitivos que lhes permitam construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico. Em vista a este objetivo, sugere-se o incentivo, não apenas do pensamento dedutivo, como também do intuitivo, porque, se é importante ensinar o “espírito” e método científicos ao estudante, não é menos importante ensiná-lo a lidar com a sua intuição, de modo a que possa chegar às suas próprias conclusões e aventurar-se sozinho pelos domínios do saber e do desconhecido.

Aprender a Fazer: Indissociável do aprender a conhecer, que lhe confere as bases teóricas, o aprender a fazer refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando. Consiste essencialmente em aplicar, na prática, os seus

conhecimentos teóricos. Atualmente existe outro ponto essencial a focar nesta aprendizagem, referente à comunicação. É essencial que cada indivíduo saiba comunicar. Não apenas reter e transmitir informação mas também interpretar e seleccionar as torrentes de informação, muitas vezes contraditórias, com que somos bombardeados diariamente, analisar diferentes perspectivas, e refazer as suas próprias opiniões mediante novos fatos e informações. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a viver com os outros: Este domínio da aprendizagem consiste num dos maiores desafios para os educadores, pois atua no campo das atitudes e valores. Cai neste campo o combate ao conflito, ao preconceito, às rivalidades milenares ou diárias. Aposta-se na educação como veículo de paz, tolerância e compreensão; mas como fazê-lo?

O relatório para UNESCO não oferece receitas, mas avança uma proposta faseada em dois princípios: primeiro a “descoberta progressiva do outro” pois, sendo o desconhecido a grande fonte de preconceitos, o conhecimento real e profundo da diversidade humana combate diretamente este “desconhecido”. Depois e sempre, a participação em projetos comuns que surge como veículo preferencial na diluição de atritos e na descoberta de pontos comuns entre povos, pois, se analisarmos a História Humana, constataremos que o Homem tende a temer o desconhecido e a aceitar o semelhante.

Aprender a ser: Este tipo de aprendizagem depende diretamente dos outros três. Considera-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. À semelhança do aprender a viver com os outros, fala-se aqui da educação de valores e atitudes, mas já não direccionados para a vida em sociedade em particular, mas concretamente para o desenvolvimento individual. Pretende-se formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade.

Os quatro pilares da educação é indispensável na prática pedagógica do docente, percebemos que Delors passa uma idéia de educação renovadora respaldada na reflexão e ação cotidiana, ressaltamos que os quatro pilares da educação vêm quebrar paradigmas da visão do docente no aspecto do mesmo confiar piamente no seu diploma de graduação, especialização, mestrado e doutorado, supondo que este é chave para sua prática ser um sucesso, na verdade os títulos são precisos, porém as aulas devem ser inovadas dia após dia.

Valente e Viana (2009), afirma que os desafios ao ofício de professor sempre existiram, mas a noção de competência pedagógica, na atualidade, assume características específicas, exigindo que o educador proponha-se à reflexão e à análise de sua prática com vistas à inovação.

Perrenoud (2002), foca os desafios que suscitam ao professor na atualidade, onde convive com contextos profissionais e emocionais muito diversos daqueles que marcavam o contexto escolar no qual aprendeu seu ofício.

Nóvoa (1992), diz que somos nós mesmos que temos que pensar a nossa profissão. Sob esse enfoque, nasce nas últimas décadas uma tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando novos caminhos, tendo como referencial a prática docente.

Luck (1995), afirma que o professor necessita superar a visão restrita do mundo e compreender a complexa realidade, ao mesmo tempo resgatar a centralidade do homem na realidade e na produção de conhecimentos, de modo a permitir, ao mesmo tempo, uma melhor compreensão da realidade e do homem como um ser determinante e determinado.

Para Menezes (1987) o professor precisa compreender seu papel e de seu aluno, sabendo situar no plano social geral do conteúdo específico de cada curso. Isso é parte importante do processo pedagógico, do qual atua o professor raramente está consciente, porque ele está diante de um desafio para o qual não está preparado. É preciso prepará-lo.

O docente de ensino superior precisa refletir acerca de sua praxis pedagógica, entendendo que os cursos de capacitações e atualizações são indispensáveis, porém é necessário tomar posse de uma visão crítica e não se

reduzir ao processo tradicional de ensino, onde o discente é o ouvinte e o professor o detentor de conhecimentos.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI intitulada: Visão e Ação, nos mostra a missão do docente de ensino superior no processo de educação e formação, além de focar a importância de realizar pesquisas, o artigo 1º afirma que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

- a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;
- c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;
- d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
- e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e

proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;

f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.

Percebemos em vários artigos, textos e até declaração universal que tratam da temática docência, sempre menciona sobre o processo de capacitação e atualização do profissional docente. Isso nos leva a entender que a didática é a chave do processo de ensino-aprendizagem, sendo importante até mesmo para a consolidação técnico-científica do docente, que não deve se limitar a sua formação inicial e sim a formação permanente, para desenvolver o seu papel que não deve ser focado apenas na sala de aula, mas respaldado no desenvolvimento da cidadania.

O artigo 2º dessa declaração descreve a função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva do docente de nível superior, trazendo que Conforme a Recomendação referente à Situação do Pessoal Docente da Educação Superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997, as instituições de educação superior, seu pessoal, e estudantes universitários devem:

- a) preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual;
- b) poder opinar em problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com consciência plena de suas responsabilidades, por exercerem um tipo de autoridade intelectual que a sociedade necessita, para assim ajudá-la a refletir, compreender e agir;
- c) ampliar suas funções críticas e prospectivas mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas, atuando assim como uma referência para a previsão, alerta e prevenção;
- d) utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, tal como consagrados na Constituição da UNESCO;
- e) desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma;

f) desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global.

Entende-se então que o docente não é aquele que deve ensinar apenas conteúdos específicos de disciplinas básicas nas Universidades, e sim aquele que deve ter uma visão holística sobre a educação, buscando entender no seu cotidiano que o processo de formação deve ser permanente, acreditando que sempre há algo para aprender, além de estar sensibilizado acerca de que quando ensina também aprende.

Segundo Masseto (1996), a didática é uma reflexão sistemática que acontece na escola e na aula. É o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados.

Perrenoud (1993, p.124) menciona que o educador deve fazer o luto das certezas didáticas, pois o terreno das práticas educativas é bem mais incerto do que fazia supor o cristalino positivismo das suas análises. Assim, o educador necessita evidenciar o aspecto humano da sua prática docente, tornando-se sensível para enfrentar as incertezas.

Por tudo isso, é indispensável o pensar e repensar sobre a formação e prática pedagógica do docente.

2.1 Desafios para professores no ensino superior.

É notório que a mudança social, e as formas de ensino tradicional não se justificam na atualidade. Tanto os professores quanto os alunos concordam que com o ensino tradicional perde-se muito tempo, e aprende-se menos ainda, mas para onde mudar? O campo da educação está muito pressionado por mudanças e tem se mostrado um mercado lucrativo de forma que não se poder deixar de lado a qualidade do ensino. Tendo esses pontos como partida é preciso encontrar as dificuldades enfrentadas pelo docente em seu cotidiano. Levando em consideração que atualmente, o professor deve estar preparado não apenas para implementação de matérias tidas como obrigatórias, mas para formação de profissionais moralmente éticos. Para tanto, é preciso que obstáculos inerentes ao cotidiano da profissão

sejam identificados viabilizando assim probabilidades reais de superação e aperfeiçoamento.

Dentre as dificuldades encontradas pelos docentes podemos citar:

Precarização da estrutura física e recursos materiais insuficientes: Uma das maiores dificuldades encontradas pelo professor está relacionada à precariedade da estrutura física. O processo de ensino aprendizagem é dificultado pelo espaço inadequado para quantidade de alunos concomitante a falta de recursos materiais.

O professor depara-se constantemente com: salas cheias, com higiene inadequada, sem organização e local apropriado para planejar aula. Tais situações levam o docente ao esgotamento e ao descontentamento com a profissão. (SANTOS e CASSIANE, 2000). O professor sem uma estrutura digna e com péssimas condições de trabalho acaba descontente com a profissão, o que só piora o processo ensino aprendizagem e a qualidade do ensino dentro das instituições.

- Dificuldade em relacionamento interpessoal: relacionamento interpessoal é a conexão feita por duas ou mais pessoas de um mesmo círculo. Ele tem muito a ver com a maneira que tratamos e nos relacionamos com as outras pessoas e a qualidade dessas relações. O relacionamento interpessoal é evidenciado por meio da comunicação que abrange tanto a linguagem verbal como não verbal. É possível inferir que o intercâmbio estabelecido entre professor aluno pode influenciar tanto positivamente (facilitando o processo ensino aprendizagem), como negativamente (levando o discente a fuga da realidade acadêmica gerando uma situação de conflito entre professor e aluno). Para (Souza D. Mônica 2006) apud (Silva 1996). Cabe ao professor a função de controlar a turma. De forma que essa é uma missão árdua e difícil, daí o professor deve lançar mão de qualidades como: Apreço, empatia, aceitar suas limitações para que se estabeleça uma relação de aceitabilidade; Comunicação, onde irá desenvolver a habilidade de ouvir na essência, e falar claramente para ser compreendido; Interação, criar uma relação confiável para que consiga se relacionar; Percepção, buscando o que há de melhor nas pessoas, afim de reduzir distâncias, quebrando bloqueios e medos;

De acordo com MOREIRA F. Antonio (2010) O educador tem o papel de mediador na construção de relações interpessoais o que não afasta a existência de conflitos, o desafio está justamente em promover sistemas de interação onde às pessoas possam se colocar no lugar das outras respeitando assim o espaço e a vez do outro.

No ensino superior, a formação acadêmica muitas vezes não possibilita o fortalecimento emocional dos futuros profissionais, pois em sua maioria ela favorece os aspectos que reforçam a formação tecnicista. Humanizar o ensino a partir dos relacionamentos criados no processo de formação é uma proposta que será mais expressiva do que a de humanizar a assistência. Neste sentido, o docente tem papel de facilitador desse processo, e “a abordagem holística, no processo de formação do enfermeiro, é fundamental, considerando que a humanização do ensino é uma estratégia necessária para o estabelecimento de relações humanizadas”.

Outra dificuldade enfrentada pelos docentes enfermeiros é a cerca do aluno trabalhador, pois grande parte dos discentes que buscam o ensino profissionalizante trabalha e estuda. Quanto aos graduandos em Enfermagem existe um numero considerável de técnicos em Enfermagem que buscam ascensão na categoria. Dessa forma esses alunos passam por varias dificuldades advindas das condições de vida, da dupla ou tripla jornada de trabalho. A situação ainda agrava-se por se tratar de uma profissão exercida em sua maioria por profissionais do sexo feminino devido aos afazeres domésticos e familiares (SANTOS P. H. LUCIA, 2005). A necessidade de trabalhar para financiar os estudos é comum em um país com intensa desigualdade social, como o Brasil. O aluno após trabalhar 8 horas diárias sexo feminino. Sendo assim a dificuldade é maior, pois as estudantes/donas de casa têm que trabalhar, estudar e ainda cuidar das atividades domésticos. Chega à sala de aula cansado, com sono e com baixa capacidade de concentração e raciocínio, o que traz prejuízo ao processo de ensino aprendizagem. Vários alunos reclamam da dificuldade de acompanhar o ritmo da turma e de realizar atividades propostas.

O processo ensino aprendizagem também pode ser dificultado pelo aluno desmotivado: Dentre os inúmeros fatores podemos citar: Imaturidade do discente devido a pouca idade, cansaço devido a fatores externos, falta de interesse em aprender, excesso de aulas expositivas levando ao desgaste e a rotina (ZANI

VALONGO ADRIANA, 2005). A falta de motivação pode ser originada de fatores intrínsecos ao aluno e a fatores extrínsecos como o ambiente escolar, grupo social e até mesmo relacionamento familiar. Tais dificuldades levam o aluno à total aversão a interação dentro da classe e a participação em atividades propostas o que dificulta o processo de ensino aprendizagem.

Para que o ensino tenha sucesso, o aluno deve encontrar um fator motivador que estimule a continuidade dos estudos; caso isso não ocorra, este estará fadado ao fracasso. Nesse caso seria pertinente encontrar o motivo que o levou ao desinteresse e concomitantemente o que poderia estimulá-lo. Cabe então ao professor como detentor e mediador do conhecimento usar da didática no resgate deste aluno. Algumas medidas poderão ser aplicadas, dentre elas: ministração do conteúdo em um ritmo que todos possam acompanhar o raciocínio; promover aulas que relacionem o conteúdo aplicado a realidade do aluno ou a fatos que estão na mídia e/ou atualidades; evitar aulas maçantes. O problema é que na maioria das vezes há falta preparo do professor e as instituições não oferecem estrutura para este resgate, o que dificulta ainda mais a vida do docente de enfermagem.

As dificuldades em campo de estágio são incontáveis, estas envolvem: Relacionamento do professor com os funcionários; responsabilidade excessiva do professor por ser eticamente responsável por atos cometidos por seus alunos; despreparo técnico e emocional dos discentes e ambientes despreparados para recebê-los (BRAGA M. ELIANA e BOSQUETTI S. LIVIA, 2008). O estágio é uma etapa crítica também para o aluno, pois são inúmeras as dificuldades encontradas: falta de auxílio para transporte, falta de EPI (equipamentos de proteção individual), falta de estrutura mínima para o adequado desenvolvimento das atividades. Para o aluno do curso de enfermagem o estágio supervisionado é uma atividade indispensável ao aprendizado. A possibilidade de associar a teoria estudada a prática tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências (habilidades e atitudes), para que os mesmos possam atuar junto ao cliente/paciente com segurança, ética, humanização e respeito. O aluno busca nesta etapa do curso esta diante de situações de promoção, prevenção, controle, recuperação e reabilitação. Todo esse processo é impactado pela falta de preparo dos discentes e de ambientes específicos para recebê-los

Dificuldade em relacionar teoria à realidade do aluno. Este item merece atenção, porque é por meio dessa junção que se adquire um conhecimento concreto, palpável e duradouro (SANTOS P. HELENA LÚCIA, 2005). Um dos maiores desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa de forma que o aluno possa fazer uma releitura de acordo com sua realidade. Aprendem-se melhor quando se vivencia, quando se estabelece vínculos. De acordo com MORAN M. JOSÉ (2010) aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social, de maneira que cabe ao professor adaptar os programas previstos as necessidades dos alunos. O plano de aula deve ser aberto para que esteja pronto para mudanças adaptando-se a diferenças sociais, culturais e individuais.

Desnível acadêmico: O crescente número de instituições particulares, tanto de nível técnico como superior, vem contribuindo para o ingresso de alunos cada vez mais despreparados. Com as novas políticas de ensino implantadas desde o governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) onde se busca aumentar o IDH (índice de desenvolvimento humano) onde a educação é fator determinante para dizer se um país é ou não desenvolvido, aumentou-se a quantidade de instituições de ensino e diminuiu-se a qualidade das mesmas. Hoje a oferta de ensino é maior que a procura, acarretando em dificuldades para o professor que acaba nivelando a turma por um nível mais baixo, devido à falta de conhecimento em matérias primordiais (EBISUI N. TIÊMI CASSIA, 2004). Muitas vezes o docente prepara o conteúdo seguindo o plano de ensino anual e a ementa da disciplina, mas encontra dificuldades de transmitir o conhecimento proposto, pois têm que voltar várias vezes a matérias triviais já explicadas e/ou disciplinas anteriores. Isso gera dificuldades ao docente, pois não consegue esgotar o conteúdo proposto formando alunos cada vez mais despreparados.

Falta de educação continuada: As novas tecnologias devem mediar as práticas pedagógicas, no entanto os professores devem ser preparados para utilização de tais recursos. Por novas tecnologias se entende: o uso de CD-ROM, da multimídia, da internet, de ferramentas de educação a distância como chats, grupos e correio eletrônico. Atualmente, grande parte dos professores possui uma lacuna em sua formação, pois não foram preparados para a docência. De acordo com

PIMENTA (2007) a maioria dos professores se aventura na docência tendo como respaldo ou artifício a tendência natural do ensinar ou simplesmente espelham-se em mestres que tiveram em sua formação inicial. Diante disso as escolas devem intervir dando condições para atualizações e incentivos para que projetos e estudos venham a ser desenvolvidos de forma que o docente possa acompanhar os avanços na área educacional.

Baixos salários: Apesar de tantas dificuldades a questão salarial é pouco questionada. Um dos maiores problemas atrelados a situação financeira é que os professores não conseguem se dedicar exclusivamente a docência, daí a necessidade de complementar a renda com outras atividades. Segundo Silva Maria e Bassinello H. Greicelene (2005), de uma amostra de 81 sujeitos 67,9% dos profissionais possuem dois empregos, 23,5% dedicam-se apenas à docência e 8,6% possuem três vínculos empregatícios. Logo a docência não é vista como atividade principal. Quando a docência se torna secundária se despende menos tempo para elaboração e flexibilização do plano de aula, acarretando menor aproveitamento do conteúdo por parte do aluno, tornando assim uma matéria pesada e desgastante para ambas as partes, o que pode acarretar desinteresse tanto por parte do aluno quanto por parte do educador.

A responsabilização da escola em detrimento da família pela formação do indivíduo: diante da nova sociedade, fez-se necessário a reformulação dos papéis formadores da família e da escola. O entendimento do processo de aprender e de ensinar, frente à sociedade do conhecimento, da informação e da aprendizagem exige uma escola que atenda ao perfil social vigente, sem perder o compromisso de preparar cidadãos instrumentalizados para viver e conviver de forma competente e feliz. As famílias, nesse contexto histórico, investem em movimentos na busca de garantir a sua sobrevivência e de melhorar sua formação profissional, transferindo para a escola o papel de educar seus filhos e de prepará-los para essa sociedade. As relações afetivas são intransferíveis!

Os professores, muitas vezes perdidos diante desse novo contexto, tem tido de repensar o desempenho do seu papel profissional. Portanto, rever suas formas de ensinar para atenderem ao compromisso social, sem deixar de ser escola, tem sido uma premente necessidade dos educadores. Tanto a família quanto a escola

necessitam retomar seus conceitos, desvendar seus mitos, rever suas práticas, reavaliar suas crenças e reconstruir suas práxis.

2.2 Facilidades encontradas pelos docentes para ensinar

Interação aluno e professor: saber ouvir, dialogar e compreender é uma das mais fortes ferramentas de trabalho do professor e uma competência essencial para esse profissional. Utilizando-a, ele pode conquistar o aluno, estreitar laços, trazê-lo para perto, a fim de identificar mais facilmente possíveis dificuldades de aprendizagem. O diálogo pode ser considerado condição para perceber o que e como trabalhar com esse aluno.

Para Piaget, a interação pauta-se em um modelo biológico de compreensão do psiquismo humano, restringindo seu conceito relações entre as pessoas. Já, a interação para Vigotski tem outro sentido; para ele, consiste, não só em estar junto com os outros, mas também se refere à interação com a ontogênese, que foi mediada pelas relações sociais e pelos produtos da atividade humana (ambos citados por SILVA; DAVIS, 2004). O que os autores comentam está de acordo com a opção teórica deste estudo, reforçada em Perrenoud (2002), que os professores devem reinventar suas relações profissionais e com a comunidade acadêmica. Para Juliatto (2007), a sensibilidade em tratar as pessoas, e em especial saber como envolver os alunos, deve ser uma qualidade do professor.

Ele acrescenta que os professores autoritários se iludem. Isso porque se acredita que uma atitude autoritária do professor pode bloquear a ação do aluno em busca de seu aprendizado. Por meio da comunicação, pode-se trabalhar muitas situações de forma envolvente. Fala-se então de um profissional dinâmico, inovador, que estimule o aluno para a aprendizagem e que, com essa convivência, possa também incentivar as trocas de experiências entre professor e aluno e, para tal, manter uma boa relação com os alunos torna-se primordial.

Domínio de conhecimentos pelo professor: para muitos professores, o domínio do conhecimento parece ser fundamental para desenvolverem uma boa aula. Ter um conhecimento sólido do que irão trabalhar auxilia no planejamento das

aulas, na escolha de recursos, métodos e técnicas pedagógicas, deixando-os seguro para inovar. Dessa maneira, a aprendizagem será facilitada nesse contexto.

Manter-se atualizado, científica e pedagogicamente, de modo a produzir conhecimentos, acessar e sistematizar o conhecimento, analisá-lo, criticá-lo e fazer uso dele com pertinência e adequação, contribuindo para o desenvolvimento dessas competências por parte do aluno é uma das características esperadas por muitas Universidades de Caxias do Sul em relação ao perfil do quadro docente (PDI/UCS, 2007). Perrenoud (2000) ressalta que a competência para o professor requerida atualmente é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência para construí-los em situações abertas e tarefas complexas. O desafio está em aproveitar ocasiões partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos e, dessa maneira, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes. De acordo com o autor, o domínio dos assuntos torna-se imprescindível. No contexto do ensino em Enfermagem, associam-se o domínio dos conhecimentos científicos às experiências profissionais, possibilitando assim uma aproximação do aluno à sua prática futura e uma efetiva junção teoria-prática.

Realização na docência: o fato de gostar da docência torna-se importante na profissão de professor. Dessa maneira, é possível transmitir aos alunos o entusiasmo em relação à profissão que escolheram. O professor realizado com sua profissão irá constantemente buscar meios para trabalhar, utilizando a melhor didática para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos

No entanto, Perrenoud (2000) menciona que a paixão pessoal não basta se o professor não estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade aceitável na busca do conhecimento. Ele não poderá defender a imagem do professor “que sabe tudo”, aceitando mostrar suas próprias divagações e ignorâncias, colocando o conhecimento ao lado da razão. E ainda, o mesmo autor comenta que, diante dos professores apáticos em relação aos seus conhecimentos, não se pode esperar vibração em seus alunos. O que Perrenoud (2000) comenta, aliado à fala do professor participante, é que, embora o professor universitário tenha uma formação de sucesso e seja referência no desenvolvimento das suas ações profissionais, ele deve tomar cuidado com o ato de desenvolver a docência, porque, em muitas situações, a sala de aula torna-se um laboratório de trocas.

O professor aprende e ensina juntamente com as experiências dos seus alunos e, para isso, ele deve se mostrar aberto a sugestões e mudanças de planejamento em relação às necessidades demonstradas aos alunos. Estar acessível a ofertar essas oportunidades é demonstrar que realmente ama o papel docente. Troca de experiências entre professores: no aspecto da educação universitária, a troca de experiência entre os professores torna-se inevitável e necessária diante da atual exigência e mudanças na prática pedagógica.

Perrenoud e Thurler (2002) corroboram com essa preocupação comentando que os professores precisarão não apenas pôr em questão seus conhecimentos, mas sim reinventar práticas pedagógicas, investir nas suas relações profissionais com colegas. Ainda, para Perrenoud (2000), o individualismo dos professores começa, de algum modo, com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original. Suas transformações passam pela emergência de novas competências ligadas ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas. Dessa maneira, a reflexão sobre sua ação docente e a comunicação com outros colegas podem ser meios para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos, respeitando as situações de desigualdade dos grupos de alunos. As técnicas desenvolvidas por alguns professores com sucesso poderão perfeitamente ser utilizadas por outros colegas. O objetivo do curso e de todo o grupo de professores é de trabalharem juntos para que os alunos desenvolvam suas habilidades e competências.

Experiência profissional: para que haja uma boa prática profissional, é importante, como se comenta nesta subcategoria, a experiência profissional. Essa prática decorre do fato de, antes do professor entrar para a sala de aula como educador, ele ter sua formação e experiência na profissão de enfermeiro. Principalmente para a enfermagem, que tem muitas práticas assistenciais, gerenciais e administrativas, a experiência profissional vem a contribuir para o desenvolvimento do docente. No que se refere à prática tecnicista, ela continuamente está se modificando. Isso é percebido no curso de Enfermagem. Mudanças de calendários de vacinação, técnicas de curativos, novas coberturas e medicamentos para curativos, novos cateteres de inserção à fluidoterapia, técnicas de aspirações, enfim, são alguns exemplos que garantem que a educação permanente aliada com a troca de experiências com colegas seja importantíssima.

Certamente o desenvolvimento de um conteúdo que o professor teve oportunidade de vivenciar em situações semelhantes enriquece as aulas e desperta interesse dos alunos, motivando-os a se envolverem nelas.

Consoante Castro (2005), as modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de profissionais cada vez mais qualificados. Masetto (1999) corrobora essa afirmação, ao chamar a atenção dos alunos para as possibilidades de aprender em enfermarias, em postos de saúde, nos ambulatórios, nos hospitais, em consultórios, nas indústrias, nas fábricas, nas empresas, em escritórios de administração, contabilidade ou advocacia etc e em outras situações semelhantes a essas, pois estão refletindo a realidade que irão vivenciar. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos (ART. 4 I, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE ENFERMAGEM, RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE NOVEMBRO DE 2001). Portanto, a experiência profissional dos professores colabora para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na medida em que conseguem aproximar as situações já vivenciadas com os objetivos de aprendizagem deles.

Avaliação da prática pedagógica: a reflexão é um ato individual que pode ser socializado, mas que deve partir de cada um. Nesse caso, o próprio aluno pode ser um elemento que desencadeia uma reflexão, mas não a reflexão em si. O professor pode acompanhar a repercussão do rendimento das suas práticas docentes por meio de feedback através de conversas com os alunos, pelo acompanhamento da avaliação on-line, pela participação dos alunos durante as aulas e também por meio da própria autoanálise do seu fazer docente

A prática de refletir sobre a ação docente deveria ser um exercício comum no cotidiano do professor universitário. No caso deste estudo, quatro dos sete professores a apontam como instrumento importante para o fazer docente. Ao término de cada aula, o professor deveria refletir sobre como decorreu a aula, se os recursos e métodos utilizados foram adequados, se envolveram os alunos nos assuntos trabalhados e se, de alguma forma, os alunos construíram os entendimentos necessários dos conteúdos propostos.

3. UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO(A) DOCENTE ENFERMEIRO(A)

3.1 Marco histórico da enfermagem moderna no Brasil.

Sabe-se que a essência da Enfermagem é o cuidar, na qual se torna uma profissão 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 biopsicossociais dos seus determinantes.

Lima (1994) define a Enfermagem como ciência humana, de pessoas e de experiências com o campo de conhecimento, fundamentações e práticas do cuidar dos seres humanos que abrangem dos estados de saúde aos estados de doença mediada por transações pessoais, científicas, estéticas, éticas e políticas.

Florence Nightingale (1860) é considerada a precursora da Enfermagem Moderna na Inglaterra, tornou-se uma heroína na Grã-Bretanha como resultado de seu trabalho na Guerra da Criméia, onde demonstrava uma grande preocupação com o bem-estar dos enfermos e moribundos. Usava sua ampla base de conhecimentos, sua compressão da incidência e da prevalência da doença e seu poder agudo de observação para desenvolver uma abordagem da Enfermagem assim como da administração e da construção de hospitais.

No Brasil a pioneira na Enfermagem foi Anna Justina Ferreira Nery, julgamos pertinente relatar um pouco da sua história; era filha de José Ferreira de Jesus e de Luísa Maria das Virgens. Casou-se com capitão-de-fragata Isidoro Antônio Nery (1837)*. O marido morreu em 1843, deixando-a com três filhos: Justiniano, Antônio Pedro e Isidoro Antônio Nery Filho. Dois filhos eram oficiais do Exército.

Ao irromper a Guerra do Paraguai (dezembro de 1864), seguiram ambos para o campo de luta. Anna requereu ao presidente da província da Bahia, conselheiro Manuel Pinho de Sousa Dantas, lhe fôsse facultado acompanhar os filhos e o irmão (major Maurício Ferreira) durante a guerra, ou ao menos prestar serviços nos

hospitais do Rio Grande do Sul. Deferido o pedido, partiu de Salvador incorporada ao décimo batalhão de voluntários (agosto de 1865), na qualidade de enfermeira.

Durante toda a campanha, prestou serviços ininterruptos nos hospitais militares de Salto, Corrientes, Humaitá e Assunção, bem como nos hospitais da frente de operações. Viu morrer na luta um de seus filhos e, terminada a guerra, regressou à sua cidade natal, onde lhe foram prestadas grandes homenagens. O governo imperial conferiu-lhe a Medalha Geral de Campanha e a Medalha Humanitária de primeira classe. Faleceu no Rio de Janeiro aos 66 anos de idade. Em sua homenagem foi denominada, em 1923, Anna Nery, a primeira escola oficial brasileira de enfermagem de alto padrão.

Em 1938, Getúlio Vargas, assinou o decreto nº 2.956, que instituía o "Dia do Enfermeiro", a ser celebrado a 12 de maio, devendo nesta data ser prestadas homenagens especiais à memória de Anna Nery, em todos os hospitais e escolas de enfermagem do País.

Em 2009, por intermédio da Lei nº 12.105, de 2 de dezembro de 2009, Anna Justina Ferreira Nery entra para o livro dos Heróis da Pátria, depositado no Panteão da Liberdade e da Democracia, em Brasília - Distrito Federal.

Enfermeira baiana (13/12/1814-20/5/1880). Primeira profissional a se dedicar à enfermagem no Brasil, serve como voluntária na Guerra do Paraguai. Como homenagem, em 1926, Carlos Chagas dá seu nome à primeira escola oficial brasileira de enfermagem de alto padrão. Ana Justina Ferreira Néri nasce na vila de Cachoeira de Paraguaçu. Viúva do capitão-de-fragata Isidoro Antônio Néri, não se conforma em ver os três filhos - o cadete Pedro Antônio Néri e os médicos Isidoro Antônio Néri Filho e Justiniano de Castro Rebelo - e mais dois irmãos, ambos oficiais do Exército, serem convocados para a Guerra do Paraguai.

Decide escrever ao presidente da província uma carta na qual oferece seus serviços como enfermeira durante todo o tempo em que durasse o conflito. Deixa a Bahia, pela primeira vez na vida, em 1865 e vai auxiliar o corpo de saúde do Exército. Trabalha no hospital de Corrientes, onde conta com a ajuda de poucas freiras vicentinas para cuidar de mais de 6 mil soldados internados. Parte algum tempo depois, atuando em Salto, Humaitá, Curupaiti e Assunção.

Na capital paraguaia, então ocupada e sitiada pelo Exército brasileiro, monta uma enfermagem-modelo, utilizando para isso recursos financeiros pessoais,

herdados da família. Volta ao Brasil em 1870, recebendo várias homenagens, entre elas as condecorações com as medalhas de prata humanitária e de campanha. Recebe do imperador dom Pedro II uma pensão vitalícia, com a qual educa quatro órfãos recolhidos no Paraguai. Morre no Rio de Janeiro. Seu retrato, pintado por Vítor Meireles, ocupa até hoje lugar de honra no Paço Municipal de Salvador.

A representação da enfermagem como profissão ancilar, auxiliar, doméstica e também a desfavorável condição da mulher (já que a maior procura por esse curso era de pessoas do sexo feminino) em nossa sociedade contribuíram, durante longos anos, para evitar a elevação do nível de escolaridade exigido dos candidatos às Escolas de Enfermagem, o que, se não chegou a impedir sua entrada nas universidades, acarretou posição incômoda em relação às demais escolas (Baptista 1890-1960).

3.2 O processo de formação do(a) docente enfermeiro(a)

Segundo Barbosa e Viana (2009), observa-se que, desde o início da enfermagem moderna no Brasil, existia preocupação dos enfermeiros/docentes com a integração teórica e prática, as enfermeiras enfrentavam os desafios de ampliar o número de escolas, assumir as atividades didático-pedagógicas e de supervisão de alunos.

No Brasil não existe um curso para a formação de professor de nível superior de caráter regulamentado, sabemos que existe uma regulamentação legal onde mostra que nas universidades no mínimo 30% dos docentes de nível superior sejam titulados em cursos *stricto sensu*.

A LDB de 1996 admite que os docentes de nível superior sejam preparados pela pós-graduação *stricto e lato sensu*. A docência em 1º e 2º grau é regulamentada pela formação em licenciatura.

A mudança na configuração do ensino de enfermagem no Brasil, com base na Reforma Universitária de 1968, estabelece uma série de alterações estruturais nos Cursos de Enfermagem. A reforma universitária representa o importante momento de ruptura acontecido na formação do profissional de enfermagem no Brasil. O ensino superior, como regra, seria ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, com a exigência de qualificação

do corpo docente através da obtenção de títulos de mestre, doutor ou livre-docente, determinando a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na enfermagem (Baptista, 1890-1960).

Barbosa e Viana 2008, relembra que já existia uma preocupação de formação docente, porém só dava conta do ensino de 1º e 2º graus na área da enfermagem. Nessa formação, o Curso de Licenciatura não capacitava o professor para ser professor universitário, embora os enfermeiros docentes universitários que têm esta formação, na sua grande maioria, a apontam como elemento fundamental no seu dia-a-dia de sala de aula.

Desde o início dos cursos de auxiliar de enfermagem, em 1941, até o final da década de 60, mais precisamente 1969, apenas o diploma de enfermagem lhes conferia o direito de lecionar (Baptista, 1890-1960).

Em 1968, temos o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 837/68, que é o primeiro dispositivo legal relativo à licenciatura de enfermagem, que vai dar origem à Portaria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nº 13/69, incluindo a Resolução CFE nº 4/72, decorrente do Parecer CFE nº 163/72 que dispõe sobre o Currículo Mínimo de Graduação em Enfermagem e, pela primeira vez, é referida a Licenciatura de Enfermagem substituindo uma habilitação (Secaf, 1987).

O Curso de Licenciatura desenvolve-se paralelo ao Curso de Graduação e, no final da década de 60, passa a ser exigência para os docentes dos cursos médios de enfermagem (Secaf, 1987)

Ainda em relação ao Parecer CFE nº 163/72, o relator estabelece evidências, entre outras, que as atividades de enfermagem são exercidas por profissionais dos três níveis de ensino: auxiliar, técnico de enfermagem e enfermeiro e a possibilidade deste último exercer também a docência em nível superior (Secaf, 1987).

Em 1972, cria-se, na Escola de Enfermagem Anna Nery/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o primeiro Curso de Mestrado do Brasil, dando continuidade a esse processo de mudança na formação do enfermeiro. Mais tarde, já na década de 80, implanta-se o Curso de Doutorado nessa mesma instituição, até hoje único no Rio de Janeiro.

Na década de 80, algumas universidades privadas ofereciam o curso de Especialização em Didática do Ensino Superior, mais tarde Especialização em

Docência do Ensino Superior, para respaldar profissionais que, naquele momento, buscavam a carreira de docente no ensino superior e precisavam de preparo para esta inserção, principalmente nos cursos que não ofereciam disciplinas de didáticas nas suas graduações, como os de odontologia, medicina, enfermagem (a licenciatura era opcional), engenharia, arquitetura, entre outros (Barbosa e Viana, 2008).

Na enfermagem, a primeira informação que temos é que nas primeiras cinco turmas de formandos da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, depois chamada de Escola de Enfermeiras Dona Anna Nery, as alunas foram convidadas a fazer curso de especialização nos Estados Unidos da América e, ao retornarem, assumiam cargos de direção em escolas de formação em enfermagem, chefias de hospitais, entre outros (Viana, 1995).

Existia uma preocupação das docentes norte-americanas em formar enfermeiras que contemplassem tanto a formação de novas profissionais como a de administradoras.

A história do ensino superior no Brasil, pós-Reforma Universitária de 1968, mostra-se, à primeira vista, como um projeto articulado e necessário à implantação e à manutenção do modelo socioeconômico adotado pelos governos militar-autoritários. A nova fase do desenvolvimento capitalista no País, diante de suas próprias demandas econômicas e sociais, indicava, sob muitos aspectos, a necessidade da ampliação do acesso ao ensino de 3º grau (Brzezinski, 2001).

Frente a esses fatores, o avanço do ensino superior processou-se aceleradamente durante toda a década de 1970 fora dos grandes centros urbanos e com predomínio da iniciativa privada. Na enfermagem, começa a partir daí a sua expansão para a rede privada, tendo seu ápice na década de 90 e nos primeiros anos deste novo século.

A partir dessa década, cresce o número de instituições privadas, até mesmo fora dos grandes centros. A formação do ensino médio era voltada para os cursos técnicos, que não davam acesso à Universidade e somente prestigiavam as camadas médias e baixas da população. A aquisição do diploma de nível superior propiciava ao indivíduo prestígio e poder na sociedade brasileira, mas não era suficiente para que ele ingressasse no mercado de trabalho.

Daí a maior liberalidade na abertura de escolas superiores isoladas e de nível acadêmico inferior ao das grandes universidades, em sua maioria de natureza privada.

Na década de 1980, o governo federal tentou conter a expansão do ensino superior privado, bem como regulamentar, por meio de decretos, a avaliação e a qualidade do ensino, em decorrência da crise na economia nacional no fim da década de 1970. Isso só levou ao desaquecimento da expansão do ensino superior privado.

As escolas isoladas tentaram preencher suas vagas, atraindo estudantes de origem socioeconômica mais modesta; os próprios elementos da classe média passaram a criticar o padrão dos cursos oferecidos, já que tinham regularizado a sua situação profissional, mediante a obtenção dos diplomas. Tal classe, que até então tinha um discurso de mais oportunidades educacionais, passa a reivindicar qualidade do ensino, uma vez que os seus privilégios, baseados na posse de um diploma de curso superior, estavam sendo ameaçados pelo número crescente de novos graduandos.

Para Pimenta 2000, naquele momento passa-se a questionar a formação dos docentes, ou seja, com o desenvolvimento do ensino dessa área, a partir da década de 1960, houve necessidade de implementar a contratação de professores e esses, muitas vezes, não estavam suficientemente qualificados para a docência no ensino superior, o que obviamente comprometia a qualidade do ensino, visto que muitos recém-formados eram absorvidos por esse mercado.

No ensino de enfermagem, desde a década de 1970, o Conselho Nacional de Educação, com a assessoria da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), estabelecia um currículo mínimo; na década de 1980, novamente a Comissão de Especialistas para o Ensino de Enfermagem (CEEE), ligada à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESU/MEC), elaborou um estudo preliminar para reformulação do currículo mínimo, direcionando-o para a formação de um enfermeiro generalista. Essa proposta foi vista pela enfermagem como renovadora e desafiante, porém a CEEE foi desativada e o estudo foi interrompido. Ainda na década de 1980, reativou-se a CEEE, e novamente se discutiu a proposta, permanecendo ativa até o final dessa década.

Barbosa e Viana 2008, relata que a educação superior brasileira encontrava-se em estado de extrema instabilidade e fragilidade. A sociedade redemocratizava-se e exigia reformulação nesse nível de ensino e o Estado brasileiro encontrava-se falido. No início dos anos 1990, quando o Brasil inicia seu ajuste estrutural, há tendência de expansão do número de instituições universitárias e de matrículas nessas instituições, principalmente nas de âmbito privado, contrariando o movimento de desaceleração do ensino superior deflagrado no fim da década de 1980.

3.3 Diretrizes para educação em enfermagem

A década de 90, no Brasil, caracterizou-se pela mudança do modelo econômico, com o acirramento da política neoliberal e a universalização da exclusão social resultantes da primazia do econômico em detrimento do social, com implicações no setor da educação e da saúde.

É nesse contexto que se dá a aprovação da Lei n.º 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996. Essa Lei abriu espaços para a flexibilização dos currículos de graduação e para a superação do modelo de "currículo mínimo" e da "grade curricular"; trouxe novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES), assegurando autonomia didático-científica, bem como para criar cursos, fixar os currículos dos seus cursos e programas, além de adotar as Diretrizes Curriculares que melhor atendessem ao perfil epidemiológico e social da comunidade.

A partir da aprovação da LDB, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) desencadeou encontros e seminários para discutir e estabelecer as diretrizes gerais para a educação em enfermagem, articulando os diversos níveis de formação. Nesse sentido, em 1998 foi realizado o 3º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), que teve como principal finalidade discutir o processo ensino-aprendizagem da Enfermagem, em seus diferentes níveis, à luz da LDB, tendo como perspectiva a formulação de propostas de diretrizes curriculares para a formação dos profissionais de enfermagem. O documento síntese do 3º Senaden resgatou o Parecer nº 314/94-CFE e a Portaria nº

1721/94-MEC, em fase de implantação, e serviu de subsídio para a elaboração das Diretrizes Curriculares.

Vale destacar, também, a mobilização das (os) enfermeiras (os) durante o 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem e 10º Congresso Pan-americano de Enfermeria, realizados, simultaneamente, em outubro de 1999, na cidade de Florianópolis-SC. Nessa oportunidade, foi elaborada a "Carta de Florianópolis" com uma proposta para as Diretrizes Curriculares, que emergiu das discussões da categoria.

Em continuidade às discussões, em abril de 2000, realizou-se, em Fortaleza-CE, o 4º SENADEn, com o tema central "Enfermagem: tendências e perspectivas político-pedagógicas", cujas recomendações finais foram agregadas às propostas encaminhadas à Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem (CEEEnf).

Em agosto de 2001, concretizou-se o Parecer 1133 do CNE/CES(8) que reforçou a necessidade de articulação entre Educação e Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Esse Parecer apresenta a concepção de saúde, os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e o objeto e objetivo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação na área.

A enfermagem tem como intenção contribuir para a recuperação, a manutenção e o desenvolvimento da saúde das pessoas nos inúmeros locais de atuação. Com isso, torna-se evidente a preocupação das instituições formadoras desses profissionais em direcionar o planejamento e a construção de currículos dos cursos de graduação em Enfermagem para que esses desenvolvam, durante a formação, as habilidades e competências específicas. É necessário que os professores introduzam em sua prática a leitura que fazem da legislação de ensino, os mesmos princípios e diretrizes recomendados e expostos para a abordagem dos conteúdos e das disciplinas (SALAZAR, 2004).

A LDB contém normas gerais, de âmbito nacional, revestindo-se de características de flexibilidade e garantindo aos sistemas de ensino espaços para exercitarem a sua autonomia como sistemas. Essas autonomias também garantem às escolas ampla liberdade para definirem seus projetos político-pedagógicos (SALAZAR, 2004). As Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem são utilizadas como norteadoras dos planejamentos curriculares, as quais têm por

objetivo direcionar as instituições na formação de enfermeiros generalistas, humanistas, críticos e reflexivos, com senso de responsabilidade social e compromisso com o cidadão.

A lei nº 9394/96 estabelece alguns aspectos importantes para o respaldo de suas finalidades e para o desenvolvimento das atividades em nível superior, como o capítulo IV, art. 43, que diz que as instituições formadoras de futuros profissionais de diferentes áreas do conhecimento deverão ser capazes de estimular e criar oportunidades para que os acadêmicos, nesse período de formação, possam desenvolver o pensamento crítico, refletindo sobre as atividades que desenvolverão futuramente a serviço da sociedade brasileira. Fica registrada a importância do cumprimento das Diretrizes Curriculares nas instituições de ensino superior como abaixo citada: As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotados por todas as instituições de ensino superior.

Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, às diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (MEC, PARECER CNE/CES, 2001). Essas diretrizes curriculares direcionam as instituições a criarem e a desenvolverem o plano de execução curricular preocupando-se em formar profissionais com competências e habilidades contemporâneas aptos para atuar com qualidade.

Respeitar o objetivo norteador das Diretrizes Curriculares é levar os alunos dos cursos de graduação na área da saúde a aprender a aprender, que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidade (BRASIL, PARECER CNE/CES 2001). Manter-se atualizado científica e pedagogicamente, de modo a produzir conhecimentos, acessar e sistematizar o conhecimento, analisá-lo, criticá-lo e fazer

uso dele com pertinência e adequação, contribuindo para o desenvolvimento dessas competências por parte do aluno é uma das características esperadas pela Universidade de Caxias do Sul em relação ao perfil do quadro docente. (PDI/UCS, 2007, p. 86).

O PDI/UCS (2007) diz que articular contribuições advindas de diferentes áreas do conhecimento, em conformidade com o princípio da interdisciplinaridade, bem como envolver o exercício de docência com atividades de ensino e pesquisa, são características que contribuem para o processo de crescimento profissional e, conseqüentemente, refletirão na aprendizagem dos alunos. Nesse documento (2007), comenta-se ainda a importância da avaliação docente no seu processo de trabalho, ou seja, na sua prática docente e da busca de subsídios para suprir as necessidades/dificuldades encontradas. O docente do curso de Enfermagem precisa demonstrar ser capaz de: mostrar-se plenamente atualizado técnica, científica e pedagogicamente, dominando o conteúdo concebido enquanto articulação indissociável entre teoria e prática (UCS, 2009).

Para complementar a singularidade do trabalho em saúde, é necessário desenvolver um conjunto de habilidades e competências dos profissionais individualmente na composição do trabalho em equipe, no cuidado em saúde e também nas relações dos trabalhadores multiprofissionais, que permita decidir e operar de forma adequada para potencializar e utilizar os conhecimentos estruturados (UCS, 2009). Produzir estratégias de ensino-aprendizagem está embasado “na construção de conhecimentos que respondam a perguntas que pertencem ao universo de experiências e vivências de quem aprende e que gerem novas perguntas sobre o ser e o atuar no mundo” (CECCIM, 2005 apud UCS, 2009, p. 107).

De acordo com esse projeto de curso (2009), é importante o professor ser mediador no processo de aprendizagem do aluno, criando estratégias que respeitem os princípios metodológicos propostos. E que reconheça as vivências e o conhecimento prévio dos alunos, exercitando constantemente a relação entre ação-reflexão-ação na construção dos conhecimentos propostos para a aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Historicamente os sucessos e os fracassos dos discentes geralmente são atribuídos ao professor. Na tentativa de mensurar a complexidade da profissão docente, foi realizada uma revisão de literatura abordando o significado de ser docente, formação do docente enfermeiro para o ensino superior e sua prática pedagógica, o poder do docente frente o processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades e possibilidades encontradas na prática docente do enfermeiro. Nesse contexto percebe-se que para atenuar situações envolvidas no processo ensino aprendizagem é necessário analisar e propor medidas sistematizadas de acordo com o perfil da instituição e do aluno individualmente.

O docente é aquele que desperta consciências adormecidas, ajuda a abrir caminhos, promove para a ação desencadeadora de liberdades, do pensar e de auto realização em busca da verdade. Assim, a atuação do educador deve se pautar na observação diária dos interesses e necessidades emergentes em seu grupo de discentes, bem como em seu conhecimento sobre as especificidades de cada estágio de desenvolvimento.

A partir da análise bibliográfica percebemos a necessidade de, discussões, debates, pesquisas e outros, sobre quem é o educador e o que ele faz, ou seja, qual o seu real papel na sociedade, enquanto sinalizador/formador de opiniões.

Vasconcelos (2003, p. 167), afirma a insuficiência da formação inicial e a necessidade de uma formação contínua quando diz que “o professor não é um ser pronto; está sempre sendo, constituindo sua humanidade e seu profissionalismo. Cabe confiar neste seu vir-a-ser. Não podemos cair no purismo e exigir que ele tenha uma produção autônoma e criativa logo no começo.”

Em relação à formação do docente enfermeiro para o ensino superior e sua prática pedagógica ficou explícito que precisa ser repensada.

Para Libâneo (2004, p.29) “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática”.

Os professores do curso de graduação em Enfermagem encontram dificuldades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas tais como: compreensão dos processos cognitivos utilizados pelos alunos para aprender, grupos heterogêneos, falta de conhecimento do professor em um determinado assunto e características dos alunos (a formação anterior do aluno – curso técnico em enfermagem, a dependência do aluno ao professor, as lacunas conceituais advindas do ensino médio, a dificuldade em pesquisar e a falta de tempo para destinar ao estudo). Dificuldade em envolver o exercício de docência com atividades de ensino e pesquisa, em articular contribuições advindas de diferentes áreas do conhecimento, em conformidade com o princípio da interdisciplinaridade. Não realização da avaliação docente no seu processo de trabalho, ou seja, na sua prática docente impossibilitando a busca de subsídios para suprir as necessidades/dificuldades encontradas.

Outro fator limitante no processo educativo no que se refere a docência é a falta de estrutura física e recursos materiais disponíveis para a realização das práticas em unidades hospitalares e unidades básicas de saúde. As instituições de saúde não dispõem de condições estruturais para atender a demanda de estudantes, o espaço físico é inadequado, faltam de condições mínimas de acomodações para os alunos, ausência de locais apropriados para guardar o material, para discussão dos casos clínicos, falta de recursos indispensáveis para as atividades práticas como os insumos para a realização dos procedimentos, Equipamentos de proteção individual EPIs, entre outros.

Muitos profissionais de saúde estão despreparados para receber em seu ambiente de trabalho um grupo de alunos, cabendo ao docente enfermeiro fazer essa articulação entre os alunos e a equipe de enfermagem, trazer os alunos para vivenciar a prática clínica, sem interferir no processo de trabalho dos membros da equipe. Essa resistência dos profissionais para com os estudantes muitas vezes inviabiliza o ensino, visto que o enfermeiro docente tem a função de ensinar na prática todos os procedimentos vislumbrados na teoria, e quando a oportunidade para tal atividade aparece, os alunos mesmo que inseguros, tem necessidade de realiza-lo afim de absorver o conhecimento e adquirir essas habilidades, e para que isso aconteça de forma segura a equipe de enfermagem deve confiar no docente e

este deve supervisionar e/ou auxiliar para que o procedimento seja realizado de forma correta, livre de danos para o paciente e para a equipe.

A conquista da confiança da equipe de enfermagem pelo enfermeiro docente é um processo longo e contínuo, então a rotatividade nas instituições onde ocorrem as práticas muitas vezes atrapalha esse processo a medida em que os estágios acontecem por um curto período e logo em seguida o docente é alocado em outra instituição para realização de outras práticas, isso inviabiliza a formação do vínculo, e a cada novo período em ambiente de saúde a confiança da equipe tem que ser reconquistada.

O docente do curso de Enfermagem precisa mostrar-se plenamente atualizado técnica, científica e pedagogicamente, dominando o conteúdo concebido enquanto articulação indissociável entre teoria e prática, e isso demanda tempo e disposição, muitas vezes não presentes no profissional que atua na docência e na assistência. Boa parte dos profissionais da enfermagem atuam na docência para complementar a renda, sendo que a atividade principal está relacionada à assistência nas unidades de saúde em caráter preventivo, curativo ou de reabilitação. E muitos dos conteúdos ensinados em sala de aula são provenientes da sua formação e experiência prática. Com a sobrecarga de trabalho é muito comum encontrar docentes que alegam falta de tempo para realizar um curso de atualização. Com o dinamismo e as mudanças constantes na ciência, essas atualizações são de extrema relevância para que o aluno seja preparado para atuar no mercado de trabalho atual.

Para complementar a singularidade do trabalho em saúde, é necessário desenvolver um conjunto de habilidades e competências dos profissionais individualmente na composição do trabalho em equipe, no cuidado em saúde e também nas relações dos trabalhadores multiprofissionais, que permita decidir e operar de forma adequada para potencializar e utilizar os conhecimentos estruturados.

Tomar consciência dessas dificuldades é um primeiro e decisivo passo na sua superação. Por outro lado, os professores têm consciência que alguns aspectos facilitam o seu fazer; entre eles destaca-se: a interação aluno-professor, o domínio do conhecimento em determinados assuntos, a realização profissional, a

possibilidade de trocar experiências com outros colegas professores e a experiência profissional, além da docência.

A interação professor-aluno é fundamental para a construção do conhecimento, e em enfermagem esse aspecto é notório, pois o aluno muitas vezes tenta se espelhar naquele professor ou naquele enfermeiro para moldar o seu conhecimento e o tipo de profissional que deseja vir a ser. Então cabe ao docente a tarefa de observar, escutar o aluno, identificar as limitações, as falhas desses alunos, reorganizar os ensinamentos, esclarecer as dúvidas, avaliar de forma contínua e pontuar os aspectos positivos e negativos, fazendo com que o aluno consiga aprender da melhor forma possível. Como muitas das atividades práticas são desenvolvidas sob supervisão do docente enfermeiro, o aluno precisa confiar no professor, sentir segurança, saber que em caso de erro, ele estará ali prontamente para ajuda-lo, sem julgamentos e/ou punições.

Dominar o conhecimento em determinados assuntos é um fator diferencial no processo de ensino, atualmente está mais frequente e necessária a realização de cursos de especialização na área da enfermagem, quando um enfermeiro tem esse domínio, as aulas se tornam mais dinâmicas e interessantes, atraindo um número maior de alunos, reduzindo as abstenções. Na prática também não é diferente, o aluno sente-se motivado ao ter a oportunidade de está sendo orientado por um docente especialista naquela determinada área.

Outro aspecto que possibilita a realização de uma docência eficaz é a realização profissional. Embora já citado anteriormente que muitos enfermeiros estão atuando como docentes para complementar a renda, outros no entanto, estão na profissão por aptidão com a área de ensino, pela necessidade de constante atualização e transmissão dos conhecimentos adquiridos, por acreditarem que o conhecimento não pode ficar inerte, ele deve circular e todos devem ter acesso, ou seja, por acreditarem no poder transformador da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das dificuldades supracitadas foi possível observar as limitações mais freqüentes no dia a dia do professor, seja ele do curso técnico ou da graduação. Tendo em vista os resultados é possível propor algumas medidas que atenuem tais limitações, já que nem todos os obstáculos encontrados dependem exclusivamente do Enfermeiro docente. É possível inferir que: Quanto à estrutura física seria necessário uma auto avaliação das instituições educacionais, ao ponto de que elas também se sentissem responsáveis pela formação do aluno e principalmente pelo desenvolvimento de pessoas conscientes de suas atribuições na sociedade; e de pessoas que necessitam não apenas de um diploma mais de capacidade técnica e científica para salvar vidas. Seria de extrema importância que fossem oferecidos cursos direcionados para relação interpessoal na instituição de ensino. É interessante que o professor trabalhe seus sentimentos e limitações para que então consiga sensibilizar-se com seus alunos. Quanto aos alunos desmotivados por fatores externos é necessário envolver este aluno e trazê-lo psicologicamente para a sala de aula. Propõem-se então aulas mais interativas e menos focadas no professor. Daí seria fundamental que este docente aperfeiçoasse suas práticas pedagógicas. Em relação ao desnível acadêmico, freqüentemente percebido em sala de aula, poderia ser uma solução reforçar disciplinas básicas como português e matemática, cuja falta de habilidade interfere negativamente no exercício da profissão. A idéia primordial é resgatar este aluno e não culpá-lo por falhas que possam ter ocorrido em algum momento da sua trajetória escolar. E para que instituição e professor correspondam a essas expectativas é necessário que a instituição invista financeiramente no professor e este em contra partida, tenha disponibilidade, de forma que juntos criarão profissionais que correspondam às aspirações de um país globalizado e competitivo, mas com princípios éticos. Apesar de todas as dificuldades encontradas a literatura nos mostra satisfação por parte do professor; o que possibilita perceber que a vontade de compartilhar conhecimentos supera as dificuldades. A cada ano que se vê uma turma formando vê-se também um pouco de cada professor que passou por aquela turma e o prazer de estar em sala de aula realimenta o gosto pela docência.

As experiências de ensino-aprendizagem são determinadas pelo contexto político, social, cultural e econômico em que se inscrevem. No mundo moderno, há a exigência que os profissionais tenham formação polivalente e orientada para a visão globalizadora da realidade e a atitude contínua de aprender a aprender (Delors, 2001).

A desregulamentação das economias nacionais, ditada pela divisão internacional do trabalho, preconiza a adoção de programas de privatização do setor público, inclusive nas áreas de saúde e educação. Tais transformações alteram as relações de trabalho que, associadas às inovações tecnológicas, impõem novas relações no mundo do trabalho e, em consequência, novas exigências quanto ao perfil dos trabalhadores (Deluiz, 2001).

Silva e Sena (2006) afirma que para fazer frente às exigências que se apresentam e se modificam, rapidamente, na formação dos profissionais de saúde, é necessário que haja mudanças no processo ensino-aprendizagem, tornando-o adequado à contemporaneidade, à complexidade e à imprevisibilidade, características do processo de trabalho em saúde.

Para Sacristán (1997) é importante indicar que a preparação para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, habilidades e, também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento. Essas devem se ajustar às possibilidades e exigências dos modos de trabalho e sua forma de organização.

O processo de formação do Enfermeiro precisa ser interdisciplinar, visando a inserção de disciplinas do ramo das ciências sociais, preparando o futuro profissional para assistência como vem ocorrendo e proporcionando ao mesmo uma noção da docência, se este por obséquio quiser atuar na área acadêmica de imediato já terá uma noção do que é uma sala de aula e como desempenhar sua função na mesma.

Nessa discussão da importância da interdisciplinaridade Batista (2005), nos leva a refletir acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação.

No entanto, para muitos docentes, o ensino em saúde é, geralmente, considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre

aprendizagem, assistência e ensino, bem como de serem discutidas as peculiaridades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: docentes, discentes, pacientes, comunidade e profissionais de saúde.

Masseto (2001), trás um questionamento indispensável a esse momento ele afirma que uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área pedagógica. É essencial que se domine, no mínimo, quatro eixos do processo ensino-aprendizagem: conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional.

Considerando essas afirmações, fica claro que para o enfermeiro desempenhar o papel de docente ele precisa conhecer sua área específica, mas é indispensável o conhecimento do processo educativo.

Logo, exige-se do professor competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica e exercer a dimensão política na prática da docência universitária. A primeira delas se refere ao domínio dos conhecimentos básicos da área e experiência profissional do campo. A segunda envolve o domínio do conceito de processo-aprendizagem, integrando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de habilidades, bem como a formação de atitudes, abrindo espaços para a interação e a interdisciplinaridade. A terceira abrange a discussão, com os alunos, dos aspectos políticos e éticos da profissão e do seu exercício na sociedade, para que nela possam se posicionar como cidadãos e profissionais (Masseto,2001).

Rodrigues e Sobrinho (2006) relata que a formação do docente em enfermagem deve ser consolidada com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender, recriando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos acadêmicos como processos interativos.

Portanto, a tarefa do professor é se apropriar do instrumento científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico e de desenvolvimento cultural para que seja capaz de pensar e gestar soluções (Pimenta,2005).

Com essa compreensão, a prática docente deve superar o ato de transmitir informações. O professor precisa assumir o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo através de uma nova maneira de educar (Rodrigues e Sobrinho, 2006).

Além da competência técnica e científica é indispensável uma preparação com comprometimento político. Percebe-se uma tendência dos professores em privilegiar a dimensão técnica do ensino-aprendizagem em relação à capacidade de lidar com conteúdos e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos, em detrimento das outras dimensões: dimensão política, ética e estética (Nimtz,2006).

Na busca de encontrar um processo de ensino-aprendizagem que consiga abranger todos os elementos necessários ao exercício da docência, dentre elas, técnica, política e ética , devem ser disponibilizadas condições de atualização, qualificação e desenvolvimento dos docentes no que se refere à área pedagógica e à pesquisa. (Faria,2004).

Este trabalho não se pretende acabado, constitui-se em reflexões iniciais para estimular outras reflexões, dessa forma recomendamos a continuação dos estudos com esta abordagem.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA SS, BARREIRA IA. **A Enfermagem na universidade brasileira: buscando espaços, conquistando profissões**. Esc Anna Nery R Enferm. 2000; 4(1): 21-30.
- BAPTISTA SS, BARREIRA IA. **Condições de surgimento das escolas de enfermagem brasileiras (1890-1960)**. Revista Alternativa de Enfermagem 1997; 1(2): 4-17.
- BAPTISTA SS, BARREIRA IA. **Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa**. Rev Bras Enferm. 2006; 59 (nº esp): 411-16.
- BASSINELLO, H. Ap Greicelene e Silva M. Eliete. **Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem**. REV. Enfermagem UERJ 2005; 13:76-82.
- BRAGA, M. Elina e Bosquetti Silva Livia. **Reações comunicativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio curricular**. Rev. Esc. Enfermagem. USP vol.42 São Paulo Dec. 2008
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 15 Jun 2016.
- _____. **Lei n. 10.172/01 – Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun 2016.
- BRZEZINSKI I, organizador. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5a ed. São Paulo: Cortez; 2001.

- CLAÚDIA, Prado, Maria de Fátima, PRADO, Fernandes, at. al. **Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente** Rev. Esc. Enfermagem USP 2009; 43(Esp. 2): 1292-6
- COUTINHO, Regina Teles. **A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças**. 24^a REUNIÃO DA ANPEd. Caxambu, Minas Gerais, 2001. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc. Acesso em 10.03.16
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes, Augusto Cury**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008
- DELORS, Jacques “**Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**”. Brasília, MEC, UNESCO e Cortez, 1998.
- DELUIZ, Neise, **O modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo – Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, Volume 27, Número 3, Set/Dez 2001
- EBISUI Tiemi Cássia. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. Ribeirão Preto, 2004.
- FARIA, J.I.L.; CASAGRANDE, L.D.R. **A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem**. Rev.latino-am.enfermagem. Ribeirão Preto, v.12, n.5, p. 821-827, janeiro 2004.
- FREIRE, PAULO. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione: 1989.
- FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

- FREIRE, PAULO. ***Pedagogia da Autonomia***. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000
- FREIRE. P. ***Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários a Prática Educativa***. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2011.
- GADOTTI, Moacir. ***Diversidade cultural e educação para todos***. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1992.
- HORTA, V.A . (1979). ***Processo de Enfermagem; Colaboração de Brigitta E. P. Castellanos***. EPU, São Paulo.
- LAKATOS, E. M. .; MARCONI, M. de A. ***Técnicas de pesquisa***. 4. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1999. 260 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. ***Pedagogia e pedagogos para que?*** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, M. J.(1994). ***O que é enfermagem ?*** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos; 277)
- LUCK, Heloísa. ***Pedagogia interdisciplinar. Fundamentos teórico-metodológicos***. 7ª edição. São Paulo: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. ***Avaliação da aprendizagem escolar***. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. ***Prática docente e avaliação***. R.J: ABT, 1990 (Série Estudos e Pesquisas, No. 44).
- MALVINA, Thaís Pacheco Rodrigues e SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes, ***Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica***. Rev. Brasileira de Enfermagem, 2006 maio - jun; 59(3): 456-9.

- MARA, Marinho, Santini Costenarol. **Repensando o ser Enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo** Rev. Brasileira de Enfermagem, Brasília 2010 maio - jun; 63(3): 421-6.
- MASETTO, M.T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.
- MASETTO, Marcos T. "**Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**" *in* CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas : Papyrus, 2001. p 83-102.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4^a ed. São Paulo : FTD, 1997. (Coleção aprender e ensinar).
- MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, Dec. 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em 20 Mar. 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (1994) **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec. 269p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 4a ed. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2007.

- MOURA A, Liberalino FN, Silva FV, Germano RM, Timóteo RPS. **SENADEn: expressão política da educação em enfermagem**. Rev Bras Enferm. 2006; 59 (nº esp): 442-53.
- NIMTZ, M. A. **O significado de competência para o docente de administração em enfermagem**. 2001. 234 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- NÓVOA, A. (1992). **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA SG, ANASTASIOU LGC. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.
- PIMENTA SG, organizador. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2000.
- PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POMPEO DA, ROSSI LA, GALVÃO CM. **Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem**. Acta paul. enferm. [Internet]. 2009[citado 9 ago. 2015]; 22(4): 434-438. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010321002009000400014&script=sci_arttext doi: 10.1590/S0103-21002009000400014

- RIBEIRO JP, TAVARES M, ESPERIDIÃO E, MUNARI DB. **Análise das diretrizes curriculares: uma visão humanista na formação do enfermeiro.** Rev enferm UERJ. 2005; 13: 403-09.
- RODRIQUES, Pacheco T. Malvina e SOBRINHO Mendes Carvalho A. José. **Obstáculos Didáticos no Cotidiano da Prática Pedagógica do Enfermeiro Professor.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília 2008 jul-ago; 61(4): 435-40.
- RONCA, Paulo Caruso. **A prova operatória.** Ed. Finep, São Paulo, 1996.
- SACRISTÁN JG, GÓMEZ AIP. **Comprender e transformar o ensino.** 4^o ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 1998.
- SANTOS, Júlio César Furtado. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa.** Disponível <http://www.isabelparolin.com.br/significativa.pdf>.
- SANTOS, Pereira Helena Lucia e CASSIANE, Bortole de Helena Sílvia. **Vivendo em constante conflito: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem.** Rev. latino-am.enfermagem - Ribeirão Preto - v.8 - n.5 - p.58-64 - outubro 2000
- SANTOS, Pereira Helena. **Estratégias e avaliação no processo ensino aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem.** Ribeirão Preto, 2005.
- SECAF V. **A licenciatura em enfermagem e a prática de ensino: uma crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo [tese de doutorado].** São Paulo: Universidade de São Paulo; 1987.
- SELTZ, C. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** 2^a ed., 3 vol., São Paulo: EPU, 1987.

- SERVO, Maria Lucia Silva. **Supervisão de Enfermagem: o (re)velado de uma práxis.**Feira de Santana-Ba. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2001.
- SILVA Júnior JR, SGUISSARD V. Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudança na produção. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2001.
- SILVA, Lara e PIMENTA. A primeira docência agente nunca esquece. Reme: Revista Mineira de enfermagem. 11(4) 465 469 Dezembro 2007
- SOUZA NVD, SILVA MF, CRUZ EJER, SANTOS MS. Pedagogia problematizadora: o relacionamento interpessoal dos internos de enfermagem no contexto hospitalar. Rev enferm UERJ. 2007; 27-32.
- SOUZA PNP, SILVA EB. Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9.394/96. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2001.
- SOUZA, Dilene Mônica. A comunicação e sua influência no relacionamento professor/aluno durante o processo de aprendizagem. Ano 8. Simp. Bras. Comun. Enferm. Maio. 2002.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.* 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- VIANA LO. A formação do enfermeiro no Brasil e as especialidades: 1920-1970 [tese de doutorado]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 1995.
- ZANI, Valongo Adriana. Incidentes críticos do processo ensino aprendizagem do curso de graduação em enfermagem segundo a percepção de alunos e professores. Ribeirão Preto 2005.

