



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ATENÇÃO À SAÚDE

Márcia da Silva Sá Teles

**INTEGRAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO DISCIPLINAR E CONHECIMENTO
PEDAGÓGICO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DE
INSTITUIÇÕES PARTICULARES DA CIDADE DE GOIÂNIA-GO**

Goiânia

2015

Márcia da Silva Sá Teles

**INTEGRAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO DISCIPLINAR E CONHECIMENTO
PEDAGÓGICO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DE INSTITUIÇÕES PARTICULARES DA CIDADE DE GOIÂNIA-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Atenção à Saúde - nível Mestrado, da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Área de concentração: Saúde e Enfermagem

Linha de pesquisa: Promoção da Saúde

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª: Raquel Aparecida Marra
Madeira Freitas.

Goiânia

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

T269i Teles, Márcia da Silva Sá.
Integração entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem de instituições particulares da cidade de Goiânia-Go. [manuscrito] / Márcia da Silva Sá Teles – Goiânia, 2015.
112 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Atenção à Saúde.
“Orientadora: Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra Madeira de Freitas”.

Bibliografia.

1. Enfermagem – Estudo e ensino. 2. Didática. I. Título.

CDU 616-083(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Márcia da Silva Sá Teles

INTEGRAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO DISCIPLINAR E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DE INSTITUIÇÕES PARTICULARES DA CIDADE DE GOIÂNIA-GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Atenção à Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Atenção a Saúde.

Aprovada em 07 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Marra Madeira Freitas
Presidente da banca - Puc - Goiás.

Prof.^a Dr.^a Adenícia Custodia Silva e Souza
Membro Efetivo, Interno ao Programa - Puc - Goiás.

Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro Efetivo, Externo ao Programa - Universidade Federal de Goiás.

Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Membro Suplente, Externo ao Programa - Puc - Goiás.

*Não haveria criatividade sem a curiosidade
que nos move e que nos põe pacientemente
impacientes diante do mundo que não fizemos,
acrescentando a ele algo que fazemos.*

PAULO FREIRE

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me oferecer a oportunidade de vivenciar essa conquista e iluminar meu caminho.

À **minha família e ao meu marido, Gilson**, por me compreenderem, incentivarem, ouvirem e me apoiarem em todos os momentos desta trajetória. Desculpem minha ausência.

À minha orientadora, **Dr^a. Raquel Aparecida Marra Madeira Freitas**, por ter me acompanhado, estabelecendo uma relação harmoniosa, respeitando o meu tempo, por ter acreditado em mim como pesquisadora, pela sua competência, segurança e sabedoria na condução das orientações.

Aos **colegas do mestrado**, que fizeram parte, em algum momento, desta conquista. Obrigada pelo apoio.

Às **professoras do Mestrado em Atenção à Saúde**, por acreditarem no meu potencial. Obrigada pelo incentivo.

Aos professores que participaram do exame de qualificação, **Prof^a. Dr^a. Adenícia Custódia Silva Souza, Prof^a. Dra. Maria Alves Barbosa e Prof. Dr. José Carlos Libâneo**, pelas contribuições e orientações relevantes durante o exame de qualificação.

À minha amiga, **Elzimar Gomes** que dividiu comigo em todas as etapas desde a seleção para o mestrado, todas as angústias, as conquistas e o companheirismo nas longas viagens para Goiânia.

Aos **colegas professores do Instituto Federal da Bahia**, que torceram por mim, que participaram de minha formação, especialmente àquelas que fazem do ensino, instrumento de transformação da humanidade.

RESUMO

TELES, M. S. S. **Integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem de instituições particulares da Cidade de Goiânia-Go.** 2015. 110p. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

Esta pesquisa teve por objetivos investigar a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem; identificar a formação pedagógica e a formação disciplinar de docentes que atuam nesses cursos e analisar seu conhecimento e sua prática no que se refere à integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Adotou-se a abordagem qualitativa e como referencial teórico as ideias de Ariza e Toscano (2001), Anastasiou (2002, 2005), Pimenta (1999, 2002, 2008) Libâneo (2004; 2008; 2009; 2015), Masetto (2003) e Tardif (2002, 2004, 2009). Participaram da pesquisa dez docentes de quatro instituições de ensino particulares da cidade de Goiânia, Goiás. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados questionário e roteiro de entrevista semiestruturada. Concluiu-se que há alguns indícios de busca de integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico na prática de ensino dos docentes, todavia outros aspectos necessários à promoção da integração, ainda não estão presentes e exigem um forte investimento na formação pedagógica e didática dos docentes, tais como conhecer os métodos de investigação que deram origem a esses conceitos; conhecer os modos pelos quais os alunos deverão pensar para desenvolverem em sua ação mental esses conceitos, isto é, saber propor aos alunos métodos de pensamento que os levem aos conceitos como ferramentas para o trabalho mental e prático na profissão.

Palavras-chave: Ensino de enfermagem. Didática. Prática docente. Conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico.

ABSTRACT

TELES, M. S. S. **Integration between subject knowledge and pedagogical knowledge in undergraduate courses in nursing private institutions of the City of Goiânia-Go.** 2015. 111p. Master's thesis - Catholic University of, Goiânia-Go.

This search project the objective was to research integration between disciplinary knowledge and pedagogical training and disciplinary training of teachers, who impart these courses and analyse their knowledge and practice with regard to integration between disciplinary knowledge and pedagogical knowledge. A qualitative approach was adopted and the ideas of Ariza and Toscano (2001), Anastasiou (2002, 2005), Pimenta (1999, 2002, 2008) Libâneo (2004; 2008; 2009; 2015), Masetto (2003) and Tardif (2002, 2004, 2009) were adopted as theoretical reference. Ten teachers from four private educational institutions in the city of Goiânia-Goiás participated in this research. For data collection, questionnaire and semi-structured interview script formats were adopted. It was concluded that there are some indications of efforts to integrate disciplinary knowledge and pedagogical knowledge in the teaching practices of the professors, however other aspects that are necessary to promote integration are still absent and there is a requirement for significant investment in pedagogical and didactic training of teachers, for example on knowledge of the research methodology that gave rise to these concepts; knowing the manner in which students must think to develop these concepts in their intellectual work. That is to say they must know how to introduce students to ways of thinking that would help them understand and use these concepts as tools for practical and intellectual work in their profession.

Keywords: Teaching in Nursing, Didactic, Teaching Practice, Disciplinary Knowledge and Pedagogical Knowledge

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Aspectos valorizados na Educação por autores estudados.....	21
Quadro 2 - Docentes e disciplinas ministradas no Curso de Graduação em Enfermagem da Instituição A.....	52
Quadro 3- Docentes e disciplinas ministradas no Curso de Graduação em Enfermagem da Instituição B.....	56
Quadro 4 - Caracterização dos docentes dos cursos de graduação em enfermagem das Instituições de Ensino A e B.....	60
Quadro 5 - Atuação profissional na área específica de enfermagem e atividade na docência .	63
Quadro 6- Categorias e subcategorias emergentes dos discursos dos docentes	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.2	Problema	15
1.3	Justificativa	17
2	OBJETIVOS	19
2.1	Objetivo Geral	19
2.2	Objetivos Específicos	19
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	20
3.1	Docência e o processo de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem	21
3.1.2	Atribuições básicas do professor universitário: Conhecimento Disciplinar e Conhecimento Pedagógico	26
3.2.	Em busca da integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico	29
3.3.1	Breves considerações sobre a formação de enfermeiros no Brasil	36
4	METODOLOGIA	44
4.1	Tipo e local da pesquisa.....	44
4.2	Definição dos cursos e dos participantes da pesquisa	46
4.3	A coleta de dados e suas etapas	47
4.4	Aspectos éticos	49
4.5	Análise de dados	50
5	APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
5.1	Disciplinas ofertadas nos cursos	52
5.2	Caracterização dos docentes	60
5.3	A formação, o conhecimento e a prática dos docentes.....	64
5.3.1	Da graduação ao ensino superior em enfermagem	65
5.3.1.1	Ingresso na docência.....	65
5.3.1.2	Instituição de Ensino/Formação do Docente	68
5.3.2	Conhecimento disciplinar	69
5.3.2.1	Conhecimento específico do conteúdo	70
5.3.3	Conhecimento Pedagógico	71
5.3.3.1	Formação pedagógica para a docência	72
5.3.3.2	Formação continuada.....	73
5.3.3.3	Mudanças relacionadas à capacitação docente	75

5.3.3.4	Interação aluno e professor	76
5.3.4	Conhecimento experiencial	77
5.3.4.1	Aprendizagens adquiridas na vivência da prática.....	77
5.3.4.2	Troca de experiências entre professores	79
5.3.4.3	Desenvolvimento da prática pedagógica - Diferentes cenários	80
5.3.5	Prática pedagógica	81
5.3.5.1	Políticas educacionais	81
5.3.5.2	Grupos heterogêneos – Características dos alunos	82
5.3.6	Integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico	85
5.3.6.1	Plano de Ensino/Teorias e métodos pedagógicos	85
5.3.6.2	A integração entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico na prática	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	101
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	106
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA	108
	ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	109
	COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	111

1. INTRODUÇÃO

A prática na enfermagem e a prática docente no ensino de enfermagem motivaram-me a ingressar no curso de Mestrado em Atenção à Saúde, movida pelo desejo de estudar e buscar explicações para os desafios da prática docente no curso de graduação em enfermagem. Esta motivação está ligada à minha história profissional, que se iniciou pela docência no curso de enfermagem, quando vivenciei um período de muita dificuldade, grande parte atribuída ao pouco conhecimento pedagógico somado à pouca experiência em ensinar. Eram muitas as dúvidas e preocupações relacionadas à didática em sala de aula: Como preparar uma aula? O modo pelo qual buscava ensinar ajudava os alunos a apreenderem conteúdos? Como agir em aula para manter o ensino e a aprendizagem com a turma? Como fazer para despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado, como realizar “aulas atrativas”? Como avaliar a aprendizagem dos alunos?

Essas questões tornaram premente para mim a necessidade de realizar uma pesquisa ligada ao tema do ensino de enfermagem. No mestrado, em vez de tratar de temas afins ao meu conhecimento específico em enfermagem, decidi adentrar em um território novo e buscar novos conhecimentos. Foi então que optei por desenvolver um recorte da pesquisa coordenada pela minha orientadora, intitulada “Integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em Enfermagem em Goiás”, para constituir a presente dissertação abrangendo apenas as instituições de ensino superior particulares da cidade de Goiânia. Esta decisão representou para mim um grande desafio intelectual, pois exigiu-me a apreensão de conceitos do campo da educação para mim desconhecidos tornando-os instrumentos teóricos para trabalhar com o objeto desta pesquisa. Fui confrontada ao desafio de compreender o que é o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico e por que a relação entre eles possui tanta relevância para se promover um ensino de qualidade nos cursos de graduação em enfermagem no contexto atual.

No contexto brasileiro atual, processos de mudanças educacionais têm destacado o papel dos professores como agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais em todos os âmbitos do ensino. Esta pesquisa também lança um foco sobre o papel do professor, conferindo-lhe grande importância no processo de mudanças na formação de enfermeiros. Os conhecimentos e as práticas pedagógicas do professor, ainda que não seja o único elemento definidor de mudanças, são fundamentais na sua promoção.

Para a abordagem do tema realizou-se uma busca na literatura científica tendo em vista estudos e pesquisas sobre a docência no ensino superior, caso do docente de graduação em

enfermagem. Encontrou-se uma forte crítica ao fato de ainda predominar no ensino superior uma pedagogia que segue a lógica tecnicista, como mostram Gomes e Casagrande (2002). Tal crítica aplica-se também ao ensino de graduação em Enfermagem, em que a maioria dos docentes enfermeiros ensina com apoio nos conhecimentos provenientes das disciplinas do campo da saúde e da enfermagem, onde predomina uma concepção positivista e uma lógica tecnicista, como terreno fértil para o ensino tecnicista.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), profissionais de diversas áreas adentram o campo da docência do ensino superior em decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados, mas na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que é ser professor. Dessa forma, atuam no ensino superior sem terem sido preparados para o desempenho da docência.

Os cursos de graduação em Enfermagem vêm passando por mudanças em sua organização curricular desde 2001, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem. Mas, no que se refere ao conhecimento e à prática docente do enfermeiro nesses cursos, ainda são necessários muitos avanços e mudanças.

Sabe-se que não basta graduar-se e exercer determinada profissão para tornar-se habilitado ao ensino, pois é necessária também a formação que capacite pedagogicamente o profissional, fornecendo-lhe bases teóricas que apoiem seu trabalho docente. Talvez seja essa uma das razões pelas quais, no Ensino Superior de modo geral, o professor permanece atuando predominantemente como transmissor de conteúdo, com uma prática pedagógica tradicional, que pouco contribui para desenvolver a capacidade de reflexão e crítica pelos alunos, pouco contribui para a formação de profissionais como sujeitos sociais em sua profissão. Conforme Libâneo (2004), o professor transmissor de conteúdo não favorece uma aprendizagem sólida porque nessa forma de ensino o conteúdo não se transforma em meio da atividade subjetiva do aluno. De acordo com o autor, por esse tipo de ensino algum professor pode contribuir para que os alunos aprendam os conceitos de forma mais sólida e que saibam lidar de forma autônoma com os conhecimentos, mas não é o caso da maioria. Para o autor, os alunos desses professores não “interiorizam” os conceitos, o modo de pensar, raciocinar e atuar próprios da disciplina ensinada e, assim, os conceitos não se transformam em instrumentos mentais para atuar como sujeitos da realidade profissional.

Os professores, no entanto, começaram a reconhecer as limitações e as dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram superá-lo, buscando aderir a diversas

concepções e práticas, a partir de uma nova forma de conceber, compreender e de intervir numa diversidade de processos formativos (MIZUKAMI, 2005).

O desenvolvimento da prática pedagógica permite ao professor uma relação de autonomia, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de procedimentos, recursos e conhecimentos pessoais disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações complexas e diferenciadas nas práticas pedagógicas. Para contribuir com esse argumento, evocamos Tardif (2002, p. 39), que postula:

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissionais cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes.

Nesse sentido, investigar a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem significa ressaltar a relevância e a importância dos conhecimentos e da prática dos enfermeiros que atuam como docentes nesses cursos, ressaltando também sua contribuição para a formação de enfermeiros que sejam cidadãos mais preparados diante dos requisitos exigidos na sociedade contemporânea.

A busca por mais qualidade nos cursos de graduação em enfermagem exige repensar o papel do docente enfermeiro e o modo como direciona sua prática pedagógica para possibilitar aos alunos desenvolverem um pensamento reflexivo por meio da valorização da criatividade, da reflexão e participação, como condições indispensáveis para a inserção social e construção da cidadania.

Nessa compreensão, a prática docente deve superar o ato de meramente transmitir conteúdo ao aluno e 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, a partir de novas maneiras de pensar e de aprender.

A Universidade é, por excelência, o espaço social da sociedade destinado ao desenvolvimento e à socialização do conhecimento. Por isso, além de formar profissionais para atuarem nas diversas áreas de conhecimento, esse é o espaço também de ensino do processo científico, da investigação científica, visando desenvolver o pensamento científico do aluno. Mas, cabe questionar se os professores que ali atuam têm possibilidade pedagógica e didática, assim como condições e recursos materiais para promover esse pensamento no aluno.

Como se sabe, o investimento no problema da prática pedagógica dos docentes do ensino superior vem ocorrendo continuamente, por meio de encontros, de Núcleos de Pesquisa e outros momentos considerados relevantes para o conhecimento e a reflexão sobre o Ensino Superior.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o papel do docente enfermeiro é assegurar aos futuros profissionais uma formação com a qualidade requerida para atuar na complexa realidade social da profissão, promovendo o encontro bem-sucedido entre o aluno e os conhecimentos científicos, éticos e políticos, necessários ao exercício da enfermagem.

No entanto, considerando-se a expansão da oferta de cursos de enfermagem, particularmente no Estado de Goiás, pode-se questionar se essa qualidade tem sido assegurada, sendo essa uma questão que merece ser pesquisada. É preciso pesquisar e refletir criticamente acerca da formação e da prática do enfermeiro que atua como docente no curso de graduação em enfermagem, tendo em vista contribuir para a compreensão dos problemas ligados ao ensino e suas repercussões na qualidade da formação de enfermeiros. Nessa perspectiva é que se situa o problema que se buscou responder com essa pesquisa.

1.2 Problema

Como parte do fenômeno de expansão do Ensino Superior no Brasil, particularmente na área da Saúde, verifica-se recentemente um aumento muito significativo de Cursos de Enfermagem. Estudo abrangendo o período de 1991 a 2004 mostra que esse curso foi o segundo que apresentou maior crescimento de matrículas, passando de 22.237 para 120.851 o número de alunos matriculados, com uma variação de 443,5%. O primeiro foi o curso de fisioterapia, com uma variação de 741,5%.

O mesmo estudo mostra que em 1991 havia na Região Centro-Oeste apenas cinco cursos de enfermagem, dois deles no Estado de Goiás, passando para 29 cursos em 2004. Essa elevação representou uma variação de praticamente 480%, sendo a maior entre todas as regiões do país, e ocorrendo quase que totalmente pela oferta de novos cursos por Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza particular. Com tal expansão, o número de vagas oferecidas em Cursos de Enfermagem na região ampliou-se 1.501,7%, passando de 294 para 4709 (HADDAD, 2006).

Embora não se verifiquem novos estudos dessa natureza, é amplamente conhecido o fato de que essa expansão continuou e que, particularmente no Estado de Goiás, ela é bastante expressiva, pois enquanto em 1991 eram dois os cursos de graduação em enfermagem em

Goiás, em 2013 chegou-se a 45 cursos, conforme registros no Ministério de Educação e Cultura¹.

A educação que se realiza nos cursos de graduação em enfermagem precisa revestir-se de uma qualidade científica e social, assegurada, em grande parte, pelas práticas pedagógicas dos docentes que ali atuam. O fenômeno de expansão tão rápida da oferta desses cursos no Estado de Goiás motiva questionar sobre a qualidade da formação, particularmente no que concerne ao processo ensino e aprendizagem dos futuros enfermeiros.

Conforme assevera Shulman (2005), em geral as análises sobre os docentes recaem sobre como eles manejam os alunos na sala de aula, mas não em como manejam as ideias na aula. De acordo com o autor, os discursos que defendem que para ensinar bem o professor necessita de um conhecimento básico, não especificam esse conhecimento, seu caráter, ou o que os professores deveriam saber fazer, compreender.

Dessa forma, o trabalho docente torna-se trivial, ignorando-se sua complexidade e suas demandas, sendo que os próprios professores apresentam dificuldades em articular seu conhecimento do modo pelo qual o aprenderam. O conhecimento básico do professor, afirma o autor, deve contemplar tanto os objetivos educacionais quanto os métodos e estratégias de ensino. Um professor ensina para alcançar objetivos educativos, atingir metas relacionadas ao grau de aprendizagem dos alunos, sua liberdade, responsabilidade, habilidades, destrezas, questionamentos, descobertas necessárias à vida em uma sociedade justa e livre.

Acreditamos que essa análise crítica de Shulman, resguardadas as especificidades do contexto estadunidense a que se dirige a reflexão do autor, pode ser remetida à educação em enfermagem no nível de graduação no Brasil, em particular ao conhecimento dos docentes enfermeiros.

A qualidade da formação requer docentes com elevada qualificação profissional, com domínio de conhecimentos filosófico-políticos, teórico-científicos, metodológicos e técnicos da (s) disciplina (s) que ensinam; docentes que, tendo o domínio do conhecimento disciplinar, dominem também o conhecimento pedagógico de forma integrada ao conhecimento disciplinar.

Assim, buscou-se nessa pesquisa responder à seguinte questão central: como se apresenta, nos cursos de enfermagem em Goiânia, a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico? Dessa pergunta central decorrem outras: Como se encontra a formação pedagógica dos professores nos cursos de graduação em enfermagem? Qual seu

¹ Conforme consulta realizada em 03/09/2013.

conhecimento acerca da integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico? Como compreendem essa integração? Por meio de que processos buscam realizá-la? Que condições e fatores favorecem ou impossibilitam a integração?

1.3 Justificativa

No Brasil, a saúde vem sendo tratada predominantemente como questão técnica, embora sejam visíveis os esforços para entendê-la como prática social. A criação de cursos de enfermagem no país foi marcada pela tendência conservadora e essencialmente técnica, desvinculada da realidade social, sendo necessária uma urgente mudança na formação e na prática dos Enfermeiros, procurando superar essa dicotomia.

A premissa da qual partimos nesta pesquisa é a de que o conhecimento pedagógico e didático não é, de modo algum, um problema que diz respeito somente à pedagogia. Ao contrário, diz respeito, de forma abrangente, à atividade profissional de todo professor, e disso depende a qualidade do ensino, da aprendizagem e formação dos alunos, sobretudo quando se trata de uma formação profissional e, em particular, da enfermagem.

Em outras palavras, defendemos que a atividade do docente em um curso de graduação, seja o de enfermagem ou outro curso, requer do professor que estabeleça uma relação entre a dimensão epistemológica da disciplina que ensina e a dimensão pedagógica do ensino. Tal relação adquire relevância especial em um curso de formação profissional como o de enfermagem, cujas disciplinas e conteúdos envolvem complexidade científica, ética e política, e cuja atuação profissional tem como objeto o cuidado de seres humanos, em distintas dimensões e contextos, em diversificados graus de complexidade e de risco à saúde e à integridade física.

A educação em enfermagem vem merecendo crescente atenção da área, com debates e pesquisas sobre a importância do ensino para a qualidade da formação profissional, frequentemente com foco nas metodologias de ensino a serem adotadas para superar o ensino tradicional. Entretanto, poucos estudos enfocam o conhecimento e a prática do enfermeiro que atua como professor. Defende-se muito a qualidade do ensino de enfermagem, mas nas pesquisas sobre o tema pouca atenção vem sendo dada ao docente como um dos sujeitos essenciais para o alcance dessa qualidade.

Uma das críticas mais frequentes nos estudos e pesquisas sobre a formação de enfermeiros é a de que, apesar dos inegáveis avanços, ainda está por ser superado o caráter tradicional de ensino, o paradigma cartesiano de saúde, o modelo biologicista e

hospitalocêntrico de atenção à saúde, presentes nos cursos. Essa superação depende, entre outros elementos, da ação pedagógica e docente dos professores. Por sua vez, esses professores necessitam, como uma condição para a docência, integrar o conhecimento disciplinar da área de enfermagem a um conhecimento pedagógico. Trata-se, portanto, de uma questão que envolve aspectos epistemológicos e pedagógicos em função de um objetivo político: a qualidade da formação dos futuros enfermeiros.

Assim, a presente pesquisa assume um caráter social necessário e relevante, pois busca preencher uma lacuna no debate intelectual sobre o tema na área da enfermagem, podendo contribuir com o debate sobre o processo de formação desse profissional, mediante a expansão de cursos/vagas na área.

Em relação às pesquisas que tratam da formação de enfermeiros e de educação e ensino em enfermagem, esta pesquisa pretendeu oferecer um novo aspecto ao conhecimento existente sobre o tema, ao destacar a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico nos cursos como um elemento fundamental para a sua qualidade.

A expressiva expansão da oferta de cursos de graduação em enfermagem no Estado de Goiás responde à necessidade de formação desses profissionais para impulsionar o avanço quantitativo e qualitativo da atenção à saúde. Entretanto, necessário se faz que a expansão da oferta seja acompanhada das condições que assegurem a qualidade dos cursos e, conseqüentemente, da formação profissional. Entre essas condições estão a atuação do docente, por meio de seus conhecimentos e a prática pedagógica, integrando a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica. Portanto, é relevante conhecer como ocorre nesses cursos a integração entre conhecimento disciplinar específico do campo da enfermagem e o conhecimento pedagógico.

Por fim, como a expansão da oferta do curso de graduação em enfermagem está ocorrendo por meio de instituições particulares de ensino superior, considerou-se que uma análise com foco nessas instituições pode auxiliar na compreensão dos desdobramentos de tal expansão, especificamente quanto à possibilidade de que seja assegurada a qualidade da formação a partir do conhecimento e da prática dos enfermeiros que aí atuam como docentes.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Investigar a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a formação pedagógica e a formação disciplinar de docentes que atuam nos cursos pesquisados.
- Analisar o conhecimento e a prática dos docentes, no que se refere à integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica tem o propósito de contextualizar o problema da pesquisa e também analisar as possibilidades presentes na literatura para constituição do referencial teórico da pesquisa. (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Nesta pesquisa a revisão teve esses propósitos e optou-se pela do tipo narrativa.

A estratégia de busca de artigos incluiu pesquisa em bases eletrônicas e busca manual de citações nas publicações inicialmente identificadas. Foram utilizadas as bases eletrônicas, National Library of Medicine, Estados Unidos (MEDLINE), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Foram incluídos artigos indexados, publicados em português nos últimos dez anos (2004-2014).

Para a busca dos artigos foram adotados os descritores: “Conhecimento”, “Disciplinar”, “Científico”, “Docência”, “Pedagogia”, “Enfermagem” e “Educação”. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português, artigos na íntegra, disponíveis em meio eletrônico com acesso ao texto completo. Foram excluídos as resenhas e artigos não disponíveis para acesso ao texto completo.

O material encontrado foi organizado em quatro subtítulos que retratam sequencialmente os temas abordados: Docência e o Processo de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem; Atribuições básicas do professor universitário: Conhecimento Disciplinar e Conhecimento Pedagógico; Em busca da integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico; Breves considerações sobre a formação de enfermeiros no Brasil e a busca pela integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico nos cursos de graduação de Enfermagem.

Os resultados da revisão bibliográfica mostram que, em que pese a contribuição dos estudos e pesquisas encontrados, estes não aprofundam a discussão sobre o problema do conhecimento e da prática do professor da forma como se propõe nesta pesquisa, isto é, do ponto de vista da integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Essa constatação reforçou a importância dessa pesquisa e a possibilidade de oferecer novas contribuições.

3.1 Docência e o processo de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem

Descreve-se aqui os estudos e pesquisas encontrados e que serviram como referencial teórico da pesquisa. Neste tópico abordamos aqui a docência e o processo de ensino-aprendizagem por considerar que esta deve ser a base da atuação do professor no curso de graduação em enfermagem. Do material encontrado, foram consideradas como principais referências orientadoras dessa pesquisa as ideias de Ariza e Toscano (2001), Pimenta (2000, 2002,2007), Pimenta e Anastasiou (2000, 2002,2005, 2010,) Libâneo (2004; 2008; 2009; 2015), Masetto (2003) e Tardif (2002; 2007).

Por perceber que essa temática tem suscitado amplas discussões no cenário educacional brasileiro, é nesse espaço de formação de docentes que as concepções de ensino devem mediar saberes mais reflexivos e significativos. Nesse sentido, exige-se do docente desse nível de ensino, como profissionais fundamentais nos processos de emancipação da sociedade, uma reflexão dos saberes mobilizados e desenvolvidos no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

O ponto comum entre as tipologias estabelecidas pelos autores acima se encontra na necessidade da apropriação de um conhecimento básico consolidado sobre a história, a epistemologia e a estrutura, referentes à área do saber de uma disciplina. As duas categorias que aparecem em todas as tipologias sobre os saberes docentes desses autores, são o saber disciplinar que corresponde à formação na matéria de ensino, sendo, por isso, um saber sistematizado numa estrutura hierarquizada, e o saber experiencial, relativo à experiência de prática docente, a qual não pode ser reduzida à prática de ensino. O quadro seguinte mostra os aspectos valorizados pelos autores nos quais procuramos respaldo:

Quadro 1 - Aspectos valorizados na Educação por autores estudados

Autores	Saberes Pedagógicos	Saberes Profissionais	Saberes Experienciais
Tardif	X	X	X
Pimenta		X	
Masetto	X	X	X
Anastasiou		X	
Ariza	X	X	
Toscano	X	X	
Libâneo	X	X	

Fonte: revisão da literatura realizada pela pesquisadora

Tardif (2002, p. 53, 110) estabelece quatro tipologias de saberes docentes: a) saberes da formação profissional, cujas fontes são os cursos de formação inicial e continuada e referem-se às ciências da educação (psicologia, sociologia, história, didática e afins.); b) saberes disciplinares, cujas fontes são os cursos de formação inicial e referem-se ao conhecimento da matéria a ser ensinada; c) saberes curriculares, cujas fontes são as propostas curriculares oficiais, os livros didáticos, o projeto pedagógico da escola, os planos de ensino das disciplinas; e) saberes experienciais, que são o saber “formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana”.

Este último é um saber “aberto” que se “remodela em função das mudanças na prática” e inclui o conhecimento progressivo do contexto de atuação, como as normas da escola, os alunos, os colegas de trabalho, entre outros. Tardif dá excessivo destaque aos saberes experienciais, pois afirma que os “saberes docentes são plurais, compósitos e heterogêneos” e estão subordinados à “experiência de trabalho”. Para ele, os saberes que o professor efetivamente seleciona, modifica, utiliza e incorpora são aqueles que lhe parecem válidos como elementos norteadores para a prática, dentro das condições de trabalho existentes.

Assim, Tardif deixa a noção de saber indefinida, visto que discute principalmente os saberes que se referem à interação humana nas situações de ensino e aprendizagem, dando pouco destaque às questões que se relacionam aos saberes disciplinares, os quais constituem de certa forma, a própria finalidade da existência da instituição escolar.

Para Pimenta (2010, p. 20-26), os saberes que configuram à docência são: a) A Experiência, b) O Conhecimento, c) Os Saberes Pedagógicos.

a) Assim, considera o autor que os saberes advindos da Experiência podem ser construídos em dois níveis:

1º – Saberes que os licenciandos já adquiriram sobre o que é ser professor, experienciados durante a trajetória escolar, e, mesmo assim, “não se identificam como professor, na medida em que olham o ‘ser professor’ e a escola do ponto de vista do ser do aluno”. Desse modo, os cursos devem colaborar para a construção da identidade profissional do futuro professor, permitindo ao aluno ver-se como professor, pois para esse processo de “passagem”, os saberes da experiência são insuficientes.

2º – Saberes produzidos no cotidiano docente construídos num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediatizada pela de outrem, como com colegas, ou textos de outros educadores.

b) O Conhecimento, apontado por Pimenta, diz respeito àquilo que o aluno deve saber e dominar e, para isso, ele vai precisar reconhecer as suas dificuldades e necessidades. Esse é um trabalho conjunto de professor e aluno. O conhecimento, na escola, deve ser abordado de modo coletivo (professor e alunos) e interdisciplinar, “numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora”, cujo trabalho com os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvam nos alunos “habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”.

c) Os Saberes Pedagógicos são aqueles advindos do enfrentamento das necessidades pedagógicas postas pelo cotidiano escolar. Conforme salienta Pimenta: “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”.

Entende-se que as práticas pedagógicas do professor do ensino superior bem como a produção dos saberes são indicadores pontuais para ampliar uma discussão no universo educacional. No entanto, nosso interesse em estudar essa temática visa ao favorecimento do processo de reestruturação política e pedagógica no tratamento desses saberes, os quais são produzidos nas práticas do professor e que merecidamente suscitam uma ampla reflexão no processamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Dessa forma, para consolidar esse argumento, evocamos Tardif (2002, p. 39) ao postular que:

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social de profissionais cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum, nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis, a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar e que já se encontram estabelecidas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente.

Pimenta (2000) enfatiza que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2000, p. 29) e, nesse confronto, há um

processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, permitindo que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino. Desse modo, os conhecimentos universitários aprendidos durante a formação inicial podem ser reformulados e reconstruídos no cotidiano da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Percebe-se que os autores citados, ao identificarem e categorizarem os saberes da docência concordam que os mesmos são oriundos de várias fontes, construídos em vários momentos da trajetória de vida dos professores e em suas características são amalgamados, ficando difícil mesmo discriminar com precisão os limites de seus determinantes.

Na visão tradicional sobre Formação de Professores, o professor é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada. Entretanto, hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das ciências da educação. Podemos, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional. Tal pressuposto encontra fundamento nas leituras e reflexões a partir do texto de Tardif (2002), que caracteriza o saber docente como múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal.

Para esse autor (2002, p.228), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. “O professor, dadas às circunstâncias e contextos de e para o seu exercício profissional, interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas experiências possibilitam-lhe construir conjuntos de saberes sobre cada um, os quais orientam suas práticas. É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes que têm por fonte sua experiência são influenciados pela organização institucional e que esta, ocasionalmente, contribui, por suas ações e normas (currículos, programas, planos entre outros), para o distanciamento entre os saberes da própria experiência enquanto professores e os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada”.

Assim, ao analisar algumas das consequências práticas e políticas da pesquisa desenvolvida em centros superiores e em universidades, Tardif (2002, p. 238), adverte que “a pesquisa não pode ser privilégio de pesquisadores dessas unidades de ensino, visto

compreender que os professores devem ser considerados enquanto sujeitos produtores de conhecimento e não apenas como cobaias e colaboradores”.

E mais, assenta-se o autor em conclusões de após 20 anos de pesquisas, quando conclui que “os saberes dos professores se baseiam em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais” (Ibid., p. 239). Como pano de fundo dessa perspectiva, sobre os saberes dos professores, percebe os professores como atores competentes e sujeitos ativos:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (2002, p. 234).

De acordo com Masetto (2003), a formação para o exercício da docência, mais especificamente para o ensino superior, não tem uma longa história de investimento tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras, surgindo, no Brasil, somente, cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores.

No contexto internacional, Ariza e Toscano (2001), esboçam uma proposta do conhecimento desejável dos professores, a partir da análise das características do conhecimento que de fato possuem e levando em conta os aportes que, durante os últimos anos, vêm sendo desenvolvidos pelas diferentes didáticas específicas.

Para esses pesquisadores (2001, p.36), os processos de ensino/ aprendizagem que embasavam a pedagogia universitária – presentes ainda hoje em muitas situações – têm como característica uma simplificação do conhecimento profissional. Afirmam que, habitualmente, o conhecimento profissional do professor organiza-se em torno dos conteúdos das diversas disciplinas, ficando em segundo plano os saberes relacionados à atividade docente.

Esses dois componentes de conhecimento profissional possuem características epistemológicas claramente distintas. O conhecimento acadêmico é consciente, abstrato, racional; baseado na lógica da disciplina, nas teorias e concepções e, com frequência pouco relacionada com os contextos históricos, sociológicos e metodológicos da produção científica. O saber fazer é um conhecimento tácito, concreto e irreflexivo, baseado na lógica do pensamento cotidiano, por processos mais ou menos intuitivos de ensaio e erro durante o trabalho em sala de aula.

Os autores mostram a importância dos diversos *saberes dos professores*, entretanto, consideram que os saberes construídos na prática dos professores são *saberes emergentes*, os

quais precisam ser publicizados para que possam adquirir validade acadêmica. Não descartam, também, os saberes da experiência que possibilitam suprir, em alguns casos, a deficiência de um determinado saber necessário para a solução de uma determinada situação.

3.1.2 Atribuições básicas do professor universitário: Conhecimento Disciplinar e Conhecimento Pedagógico

No Brasil, Libâneo (2004; 2008; 2009; 2015) faz a defesa veemente da formação pedagógica do professor e da necessária integração entre o aspecto epistemológico e o aspecto pedagógico-didático do ensino como elemento essencial na formação e na prática do professor.

Libâneo (2015, p. 633) apresenta a didática como disciplina pedagógica de referência para a formação de professores, pois ela “investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente de modo a articular teoria e prática”. Aponta como seu objeto de estudo o processo de ensino--aprendizagem ligado à apropriação de conhecimentos, em determinados contextos, visando à formação do aluno.

De acordo com o autor, os métodos de uma ciência é que são estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo pelo professor. Entretanto, o que se verifica frequentemente é a separação entre o conhecimento disciplinar, aquele que se refere à disciplina científica ensinada, com sua estrutura epistemológica, seus métodos investigativos, e o conhecimento pedagógico, em geral compreendido como procedimentos e recursos de ensino desvinculados do conteúdo e dos métodos de investigação da disciplina ensinada.

Considerando-se as ideias desse autor, pode-se defender 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.

Pimenta e Anastasiou (2005) referindo-se ao trabalho do professor, afirmam que sua, tarefa é assegurar que os alunos, para que se tornem capazes de pensar e criar soluções, se apropriem do conhecimento como instrumento científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural.

Nessa perspectiva, a prática docente deve superar o ato de transmitir informações e o professor precisa atuar como mediador no processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo.

De outro modo, Davydov (1988), também ressalta como aspecto essencial para o desenvolvimento do aluno a integração entre a dimensão epistemológica o conhecimento a ser ensinado e a dimensão pedagógica do seu ensino. Davydov (1988) afirma que se o conteúdo do ensino é, sempre, certo objeto mediado pela ciência e apresentado ao aluno em forma de conteúdo generalizado, abstrato, o professor deve, então, orientar os alunos num movimento de pensamento que vai sempre do aspecto geral para o particular do objeto de aprendizagem.

Desse modo, o ensino de conteúdo específico requer métodos e organização do ensino, particularizados. Para Davydov (1988) não é possível ensinar conteúdos “em si”, separados dos seus procedimentos lógicos e investigativos.

A esse respeito, Libâneo (2009) também mostra que entre pesquisadores e docentes, essa questão tem sido ignorada, inclusive nos cursos de formação profissional de professores, como o Curso de Pedagogia. O autor defende que o professor precisa ensinar a partir da integração epistemológica e pedagógica do conteúdo para que esse conteúdo, unido ao método para sua aquisição, passe a integrar os processos cognitivos do aluno e contribua para formar as bases da sua consciência e capacidade de reflexão, análise e planejamento de sua atividade na realidade concreta.

Shulman (2005) defende que um professor necessita ter, além do conteúdo científico da disciplina, outros conhecimentos: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos e finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos. Trata-se, sinteticamente, do conhecimento pedagógico do conteúdo.

[O professor] Deve conhecer as estruturas do conhecimento, os princípios de sua organização e da pesquisa que ajudem a responder em cada campo duas perguntas: quais são as ideais e habilidades importantes em cada domínio do saber, como se ampliam e como se recusam aquelas que mostram deficiências pelos que produzem o conhecimento na área de que se trate. Isto é, quais são as normas e os procedimentos do saber ou da indagação (SHULMAN, 2005b, p. 12).

O autor conceitua o conhecimento pedagógico do conteúdo como as interpretações que os professores fazem desse conteúdo e as transformações do objeto de conhecimento, tendo

em vista mobilizar o aprendizado dos alunos. O conhecimento pedagógico do conteúdo, em última análise, é o que distingue um excelente professor daquele que somente domina o saber da sua disciplina, pois o primeiro é capaz de transformar seu conhecimento disciplinar em atividades que incentivam, motivam os alunos para a aprendizagem ativa.

Nessa perspectiva, podemos compreender que o saber para ensinar – saber das ciências da educação, saberes metodológicos – por muito tempo foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares. Assim, os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência eram relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, fundados, talvez, na tese do “aprender fazendo”, ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar.

Shulman (2005) dedica-se ao tema da relação entre conhecimento científico da matéria e conhecimento pedagógico do professor. Esse autor considera que a relação entre os dois é fundamental para a compreensão, pelo professor, das formas de organização dos temas e problemas ligados aos conteúdos e sua conexão com os interesses e capacidades dos alunos.

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de particular interesse porque identifica os corpos distintivos do conhecimento para o ensino. Representa a fusão entre a matéria e a didática, pela qual se chega a uma compreensão de como certos temas e problemas são organizados e adaptáveis aos diversos interesses e habilidades dos alunos e expostos para seu ensino (SHULMAN, 2005, p. 11).

Durante muito tempo, prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar. Era essa a compreensão, o que acredito ser a de muitos professores não só dos cursos de Enfermagem, mas dos cursos da área da saúde em geral, em que o critério principal a ser atendido para o ingresso na docência era um relativo conhecimento técnico na sua área de formação específica, não sendo incluída quase nenhuma formação de cunho didático, pedagógico ou educacional.

Além de ser um especialista na matéria que ensina, é preciso que o professor de enfermagem desenvolva um conhecimento didático que respalde sua prática docente, considerando o potencial educativo da matéria que ministra o contexto em que atua, e as características dos alunos.

Todos esses autores dão grande importância à integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico como uma base para o ensino e apontam essa integração como essencial na promoção do pensamento do aluno de forma reflexiva e crítica.

3.2 Em busca da integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico

Entre as especificidades do conhecimento profissional docente uma delas é a necessidade de articular dois tipos de conhecimento: o conhecimento da disciplina com a qual se trabalha e o conhecimento pedagógico (MONTERO, 2006). Entretanto, analisando a formação do professor nas diversas áreas disciplinares, Candau (1999, p. 28) afirma que:

A questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de ensino, as Didáticas Especiais e/ou as instrumentações para o Ensino.

Shulman (2005b) aponta a necessidade de serem realizadas pesquisas que contribuam para a constituição de uma base de conhecimentos para o ensino deslocando o foco da busca de um padrão eficaz de comportamento docente (como devem agir os professores?) para a busca dos conhecimentos subjacentes à ação dos professores no contexto de sua prática (o que de fato, sabem os docentes sobre os conteúdos que ensinam?).

Shulman (2005a) propõe um esquema geral do conhecimento de base para o ensino e, em seguida, examina os processos de racionalização e ação didático- pedagógicas em que os professores utilizam esse mesmo conhecimento.

As categorias de base desses conhecimentos são assim descritas por Shulman (2005b):

- conhecimento do conteúdo a ser ensinado: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática e outras);
- conhecimento pedagógico geral: refere-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina;
- conhecimento do currículo: com um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, que trata da integração da disciplina ensinada e a pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores;
- conhecimento dos alunos e de suas características;

- conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento das escolas até o caráter das comunidades e culturas;
- conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Para o autor, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tem um valor particular porque identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino. É essa categoria que permite distinguir o conhecimento do conteúdo por um especialista em uma disciplina do conhecimento desse conteúdo como um professor dessa mesma disciplina.

A chave para identificar a base de conhecimentos do ensino reside na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor transformar o conhecimento que possui em formas que são pedagogicamente poderosas, mas adequadas à variedade e habilidades e contextos apresentados pelos seus alunos (SHULMAN, 2005b, p. 21).

De acordo com Masetto (2003), na docência universitária a ênfase recai sobre a ação do professor como o agente principal do processo ensino-aprendizagem, sendo o ensino transmissivo, com práticas tradicionais e conservadoras. Existe, claramente, uma realidade em que o profissional das diversas áreas do conhecimento adere à docência no ensino superior, em função apenas de um conhecimento prático e de sua capacidade de atuar em sua área específica de atividade. Nesse sentido, Cunha (2011) pontua que há um imaginário em torno dessa questão, o qual concebe a docência como atividade científica, enfatizando o domínio do conhecimento específico e instrumental como suficiente para produzir novas informações e para que se cumpram seus objetivos.

Entende-se que a formação pedagógica é indispensável para o exercício da docência, devendo, é claro, estar aliada a outras competências também necessárias para a construção do perfil do educador. Nesse contexto, as instituições de educação superior devem estar atentas para acompanhar e dar suporte necessário aos seus professores.

Não há como promover mudanças na formação dos enfermeiros se os docentes dos cursos de enfermagem ainda estão presos ao modelo de reprodução acrítica do conhecimento, tal como nos primórdios do ensino da enfermagem.

Libâneo (1994) descreve o modelo de docência em que se evidencia o papel do professor enquanto o único detentor de conhecimento e ensinando pela fala, de forma transmissiva a fim de que os alunos memorizem o que ouviram.

Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Assim, pode-se observar que o professor não busca formar o estudante com autonomia para pensar, para refletir e usar o raciocínio; simplesmente faz dele um mero reproduzidor de conteúdos e ideias e, provavelmente, muitas delas não lhe sejam compreensíveis.

A influência do docente por meio do ensino é fator determinante no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro enfermeiro. A prática docente certamente influencia de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento de ações científicas, políticas, éticas e técnicas desses futuros profissionais. Esse fator contribui de alguma forma, seja para a afirmação da enfermagem como uma ciência ou para que permaneça ainda marcada pela tradição nightingaliana de cunho técnico procedimental, hierárquico, disciplinador e servil.

O docente do ensino superior tem sua identidade valorizada pelos conhecimentos específicos da sua área profissional, pela pesquisa ou pela prática da profissão, em detrimento de conhecimentos do processo de ensino e aprendizagem. A crescente demanda de empregos pela docência no ensino superior é fruto da dinâmica do mundo do trabalho em constante qualificação, confrontada com a preparação mínima necessária para esse profissional atuar no ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Depreende-se dessa afirmação das autoras que, ainda hoje, permanece a mesma situação que ocorria desde as primeiras escolas de enfermagem: o enfermeiro passa a ser docente, mas com conhecimento e identidade profissional de enfermeiro. No interior da prática docente, vai acumulando descobertas, compartilhando experiências que lhe permitem continuar sendo docente, mesmo sem formação pedagógica, pois sua identidade é calcada no conhecimento específico, na disciplina, na área da sua especialidade.

A implantação dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil não se fez acompanhar da preocupação com o conhecimento pedagógico dos docentes, muito embora sempre tenha sido atribuição dos enfermeiros formar as novas gerações para atuarem na profissão. Todavia, uma experiência exitosa evidenciou a importância de haver formação pedagógica para os enfermeiros que atuam no ensino. Essa experiência foi o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE).

Esse projeto foi impulsionado significativamente pela lei do exercício profissional de enfermagem, que criava as categorias de atuação da área. Na época da aprovação e

implantação dessa lei, os profissionais que atuavam na enfermagem sem nenhuma qualificação formal, encontraram-se enquadrados como ocupacionais de enfermagem ou atendentes de enfermagem. As resoluções que implementaram a lei estabeleciam um prazo de dez anos para a qualificação, após o qual estava previsto o cancelamento do direito de atuação.

No vencimento desse prazo, em 1996, a realidade era bem diferente do previsto na lei, pois cerca de 230 mil trabalhadores continuavam atuando sem qualificação.

Tal situação foi revertida somente com a criação e implantação do Projeto PROFABE do Ministério da Saúde, com o intuito de promover essa capacitação. Outra finalidade do projeto era a de melhorar a assistência prestada pelos serviços de saúde brasileiros ligados ao SUS, principalmente aqueles executados pelos profissionais da enfermagem. Portanto, somente com a formação das turmas do PROFABE, a partir de 2003, a lei do exercício profissional em enfermagem conseguiu sustentabilidade para ser executada como havia sido idealizada (BRASIL, 2003).

Implantado em 2001 com a meta de profissionalização de 225 mil trabalhadores de nível médio em enfermagem no Brasil, auxiliares de enfermagem, até o final de 2003, o PROFABE buscou a formação pedagógica do enfermeiro para atuar na docência. (BRASIL, 2001).

O PROFABE visou à capacitação de profissionais de enfermagem que atuavam na área sem qualquer tipo de qualificação, o que acabou requerendo professores para sua implantação. Ao ser implementado em âmbito nacional, o projeto necessitou de um grande número de profissionais enfermeiros para atuação como docentes. Surgiu, então, um grande desafio, o de dispor de docentes para atuarem numa área específica de formação profissional, ou seja, transformar profissionais em docentes sem a necessária e adequada formação pedagógica para o sucesso do projeto.

Para alcance de sua meta de profissionalização, o PROFABE ofereceu, em quatro anos, formação pedagógica em nível de pós-graduação *lato sensu*, a 18.000 enfermeiros envolvidos com a qualificação das equipes de enfermagem. O curso oferecido foi o de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde – Enfermagem, e objetivou formar docentes em educação profissional de nível técnico em Saúde na área de enfermagem, comprometidos com as necessidades sociais em geral e com as de saúde em particular. Desenvolveu formação teórico-prática, com bases filosóficas, científicas e políticas, e a adoção de uma prática docente crítica, significativa e emancipadora que possibilitasse ao enfermeiro professor o desenvolvimento de competências para a docência em educação

profissional de nível técnico, independentemente da formação inicial e de possuir licenciatura em enfermagem (BRASIL, 2003).

Esse processo contribuiu para que muitos educadores de enfermagem percebessem que abordagens tradicionais não dão conta de preparar adequadamente os alunos para os desafios que a realidade atual coloca para os profissionais. Atualmente, além da competência técnica, a realidade atual exige a capacidade criativa, de reflexão, de análise crítica e um aprofundamento constante de seus profissionais, soluções criativas e personalizadas (RIBEIRO e PEDRÃO, 2005).

Esse objetivo constituiu e constitui, até os dias atuais, uma referência não somente para a enfermagem, mas para a educação técnica brasileira, uma vez que a maioria dos profissionais/ professores teve como formação o ensino tradicionalista, de caráter mecanizado, produtivista e ainda não há uma compreensão da importância de uma formação que permita integrar o conhecimento específico, conforme a disciplina ensinada, ao conhecimento pedagógico, como se defende na presente pesquisa.

É de grande relevância social a atividade do enfermeiro que realiza um trabalho docente na formação de outros enfermeiros. Segundo Libâneo (1994) o trabalho docente consiste em dar unidade ao binômio ensino-aprendizagem no processo de transmissão-assimilação do conhecimento de forma ativa, pela mediação da relação entre o aluno e a matéria de estudo, que é uma relação cognitiva.

Hoje, além da competência técnica, a realidade profissional da enfermagem exige a capacidade criativa, de reflexão, de análise crítica, de soluções criativas e personalizadas (RIBEIRO e PEDRÃO, 2005, p. 127).

Todavia, se essa qualificação dos trabalhadores da área de enfermagem é uma necessidade reconhecida, a formação pedagógica do enfermeiro que é também docente, nem sempre o foi. Ao contrário, tem sido pouco valorizada, prevalecendo uma prática docente que privilegia aspectos técnicos, descolados da realidade social e das discussões pedagógicas inerentes à complexidade do trabalho docente.

Para finalizar essa sessão do texto, faz-se importante uma síntese do que se compreende por integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Para essa síntese selecionamos as ideias de Libâneo (2015), que vem defendendo essa integração tanto para a educação básica como para o ensino superior (Libâneo, 2009).

De acordo com o autor, o problema didático tem como núcleo processo mental do conhecimento pelo aluno pelo processo de formação de conceitos. Portanto, a especificidade da didática é o ensino-aprendizagem, os saberes e as situações pedagógicas que visam o

desenvolvimento do aluno, sendo fundamental que aprender e ensinar forme uma unidade. A atuação do professor deve estar direcionada para a atividade autônoma dos alunos no processo de se apropriarem da cultura, da ciência, da arte. O autor compreende que esse é o processo de mediação didática porque consiste na mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento, considerando-se os contextos sociais e culturais concretos do ensino-aprendizagem.

Dessa perspectiva, afirma o autor que cabe à didática articular a “lógica da organização dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica), e a lógica da atuação no ensino das práticas socioculturais” (LIBÂNEO, 2015, p. 642).

O conhecimento disciplinar contempla os métodos investigativos da ciência cujas teorias, métodos, conceitos, se transformam em conteúdos de ensino. O conhecimento pedagógico contempla os métodos de ensino. Ambos são inseparáveis e “as bases do conhecimento pedagógico estão já presentes no conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico do conteúdo está diretamente relacionado ao conhecimento do conteúdo.” (LIBÂNEO, 2015, p. 644). Há, portanto, uma interdependência entre didática e disciplinas ensinadas, sendo que as disciplinas impregnam a didática, pois a epistemologia das disciplinas, que está na origem de seus conceitos, deve ser considerada pelo professor para organizar o processo ensino-aprendizagem, pois é aí que se encontram os processos e as capacidades de pensamento que os alunos precisam adquirir e desenvolver.

Essas considerações permitem evidenciar a relação de dependência da didática com a epistemologia das disciplinas, do que decorre que os professores precisam não só ter domínio dos resultados da ciência como, também, dos procedimentos lógicos e investigativos dessa ciência, pois é daí que se originam as capacidades intelectuais a formar nos alunos na atividade de estudo. Nesse caso, o conhecimento pedagógico do conteúdo consiste em ajudar o aluno a transformar os conteúdos em objetos do pensamento, ou seja, em conceitos teóricos. Reside aí, precisamente, a problemática da relação entre o conhecimento disciplinar (conhecimento do conteúdo) e o conhecimento pedagógico na formação de professores, abordada a seguir. (LIBÂNEO, 2015, p. 644).

Consequentemente, afirma a autora (Ibid.) um docente precisa, como condição inicial do ensino, compreender que para seus alunos aprenderem de forma efetiva um conteúdo é preciso que dominem os modos científicos de pensamento e análise desse conteúdo. Nessa forma de aprendizagem os conceitos científicos tornam-se ferramentas para o trabalho mental do aluno que ele poderá utilizar ao agir na realidade. E de que forma o professor ensina para corresponder a essa lógica? Ele apresenta situações-problema para que ao resolvê-las os

alunos procedam investigativamente do mesmo modo como procedem os pesquisadores daquela área de conhecimento. Ao agirem dessa forma, os alunos vão desenvolvendo habilidades intelectuais científicas dentro daquela disciplina.

Considerando que os métodos de ensino são derivados dos conteúdos, pode-se afirmar, por um lado, que os conteúdos e procedimentos lógico-investigativos de uma ciência são estruturantes do conhecimento pedagógico necessário para ensinar essa ciência; por outro, que os conhecimentos disciplinares requerem conhecimentos pedagógicos. Conseqüentemente, o conhecimento pedagógico do conteúdo pressupõe organizar o ensino dos conteúdos de forma a propiciar situações-problema em que os alunos possam reproduzir os procedimentos investigativos da ciência e, desse modo, formarem habilidades intelectuais análogas àqueles procedimentos. Essa teoria provê, portanto, um fundamento explicativo mais avançado da relação indissolúvel entre o plano epistemológico (da ciência ensinada) e o plano pedagógico-didático (do ensino dessa ciência), quer dizer, entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. (LIBÂNEO, 2015, p. 644).

Essa concepção da relação entre uma disciplina a ser ensinada e o modo pedagógico para ensiná-la assentado no processo investigativo científico da disciplina mostra-se relevante para os cursos de graduação em enfermagem uma vez que aí estão envolvidos conhecimentos advindos de diversas ciências. O desenvolvimento das competências para o cuidado de enfermagem ao ser humano envolve uma complexidade de áreas de conhecimento com distintas epistemologias, desde as ciências biológicas, passando pelas ciências exatas até as ciências humanas e sociais. Portanto, um professor que busque ensinar conceitos relacionados ao cuidado humano, integrando o conhecimento disciplinar específico sobre esse cuidado e o conhecimento pedagógico para seu ensino, ele deve ser capaz pelo menos de:

- conhecer de modo aprofundado os conceitos;
- conhecer os métodos de investigação que deram origem a esses conceitos;
- conhecer os modos pelos quais os alunos deverão pensar para desenvolverem em sua ação mental esses conceitos;
- identificar o que os alunos já sabem em relação a esse conceito;
- propor problemas contextualizados na realidade da profissão envolvendo esse conceito para que os alunos sejam confrontados e mobilizados a investigar, analisar, deduzir e compreender os problemas de forma concreta, mas para isso utilizando os conceitos científicos como ferramenta de trabalho mental e prático;

3.3.1 Breves considerações sobre a formação de enfermeiros no Brasil

A enfermagem é tão antiga quanto o cuidar, e remonta à prática dos seres humanos de cuidarem uns dos outros. Desde seu surgimento o homem precisa do cuidado do outro, em especial nas situações de enfermidade. Essa tarefa foi inicialmente delegada às mulheres por serem vistas historicamente como possuidoras de condições naturais para zelar, promover e ajudar o indivíduo a desenvolver-se harmoniosamente. Tais "condições naturais" na maioria das vezes eram associadas à sua constituição física e biológica, caracterizando-as como sendo meigas, dóceis, dedicadas e dispostas a acalantar.

Posteriormente, como prática caritativa, passou a ser exercida também por religiosos e representantes da Igreja, como ação de caridade ao próximo, doação e benevolência. Ainda como ação caritativa, também passou a ser imposta às mulheres consideradas de vida mundana, desqualificadas, prostitutas, pois se julgava indigno que as mulheres da sociedade prestassem assistência aos doentes, aos necessitados ou aos que viviam à margem da sociedade (GENTIL, 2009).

A Enfermagem é uma profissão marcada historicamente por mudanças que vão do empirismo, momento em que conotações religiosas dominavam completamente os afazeres da Enfermagem, até alcançar um caráter científico que se estabeleceu em oposição ao empirismo. Foi no período da Revolução Industrial que a Enfermagem despontou como profissão dentro do paradigma moderno, constituída pelo modelo criado por Florence Nightingale, passando a incorporar princípios científicos e técnicos, já presentes na primeira escola também fundada por Nightingale.

Para superar a precariedade da enfermagem como prática leiga, Nightingale introduziu bases teóricas para o desenvolvimento da enfermagem imprimindo-lhe a disciplina e a hierarquia predominantes na organização religiosa e na organização militar da época.

O contexto de surgimento da enfermagem moderna no Brasil, por meio do ensino sistematizado em escolas específicas para formar enfermeiros, deu-se no século XX, quando surgiram vários problemas de saúde pública que, juntamente com a crise econômica pela qual passava o país, motivaram a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública. Por meio desse Departamento, em 1923, foi fundada a Escola de Enfermeiras, atual Escola Ana Neri, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa foi considerada a primeira escola de enfermagem moderna do país, e tinha como objetivo o preparo teórico e prático de enfermeiras, seguindo os princípios nightingalianos: submissão, obediência, disciplina e espírito de serviço (FERNANDES, 1988).

O currículo adotado naquela escola prevaleceu no país até a década de 1960, servindo de padrão para as novas escolas que foram sendo fundadas. Em 1962, foi elaborado o Currículo Mínimo para os cursos de enfermagem, segundo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) N.271/62, com base em sugestões da Comissão de Peritos em Enfermagem nomeada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Associação Brasileira de Enfermagem e das 19 Escolas de Enfermagem existentes no país. O modelo curricular baseava-se no paradigma tecnicista e o intuito era formar profissionais para atuarem em serviços especializados, com domínio das técnicas. Em 1972, com o Parecer 163/72, o currículo mínimo foi estruturado em dois troncos: o pré-profissional e o profissional, incluindo a habilitação (MENDES, 1996).

A Associação Brasileira de Enfermagem, engajada nas lutas pela categoria, em especial nos aspectos relacionados à educação e formação profissional, promoveu uma série de debates por meio de Seminários Nacionais e Regionais de Educação em Enfermagem, sobre a questão da formação de enfermeiros. Desses encontros, surgiu o Parecer do CFE nº. 314/94, de 06/04/1994, que definiu o currículo mínimo para os cursos de graduação em enfermagem, homologado pela Portaria Nº 1.721 do Ministério da Educação, em 15 de dezembro de 1994.

O pressuposto da reformulação curricular foi a compreensão da educação como possibilidade de transformação, o papel da educação no desenvolvimento da consciência crítica do enfermeiro, da reflexão sobre a prática profissional e do compromisso com a sociedade. Esta preocupação refletiu-se em novo currículo e pela constituição de quatro eixos temáticos: Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem; Fundamentos de Enfermagem; Assistência de Enfermagem e Administração em Enfermagem. A carga horária mínima do curso passou a ser de 3.500 horas e a duração de no mínimo quatro anos (BRASIL, 1996).

O ensino de Enfermagem passou por nova mudança a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que promoveu alteração significativa nas bases da educação brasileira no que concerne ao ensino superior, ao recomendar o fim dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação.

Decorrentes da LDB Nº 9.394, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação foram definidas como orientações gerais que devem ser seguidas por todas as instituições de ensino superior na reformulação e adequação de seus projetos pedagógicos, os quais contêm os currículos plenos dos cursos de graduação, ou seja, constituem um conjunto de elementos que direcionam o processo de educação do profissional, principalmente no que se refere ao

desenvolvimento do espírito científico, pensamento reflexivo e crítico, estímulo ao conhecimento dos problemas regionais e outros (MEYER; KRUSE, 2002).

Atualmente, no Brasil, o ensino de graduação em Enfermagem é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (que aqui utilizaremos na forma abreviada DCNCGENF), estabelecidas pela resolução CNE/CES Nº 3, de 07/11/2001 (BRASIL, 2001). As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em 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 com compromisso com o cuidado de enfermagem ao cidadão.

Desde a criação das universidades federais no ano de 1950, o ensino superior vivenciou uma caminhada com processos e reformas, destacando-se, em 1961, a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 4.024/61) e, em 1968, a primeira reforma da universidade, intitulada Reforma Universitária, sob a Lei nº 5.540/68 (SAVIANI, 2009).

As consequências da reforma do ensino superior são apontadas por Chauí (2001), ao referir que a escola passou de lugar privilegiado para a reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, para um local de adestramento de mão de obra ao mercado. A reforma da universidade desvinculou educação e saber, revelando como tarefa dessa instituição o treinamento dos indivíduos produtivos e não a de produção e transmissão de cultura.

Entretanto, a transformação de instituições isoladas em universidades, seguindo claramente uma lógica do mercado, a ampliação de vagas nas universidades, a unificação do vestibular e a criação de um ciclo básico de estudos não foram suficientes para atender o volume da demanda, nem à efetiva mudança em termos de diversificação da oferta, alternativas no processo ensino e aprendizagem e diferenciação na qualidade dos cursos oferecidos. Aconteceu, assim, a expansão desordenada da oferta de ensino superior, favorecida desde os governos militares, que propiciaram a expansão do setor privado em lugar do público, colaborando com a privatização do ensino superior.

No contexto político do regime militar, a Reforma Universitária direcionou-se para um caráter tecnicista excluindo os educadores dos processos decisórios em educação. Essa exclusão desencadeou o surgimento de associações de educadores preocupados com o significado político e social da educação e com o aspecto econômico-corporativo. Esses acontecimentos eclodiram em manifestações populares como as greves iniciadas nos anos de

1970 e intensificadas nos anos de 1980 que sinalizavam a insatisfação da classe e a necessidade de mudança na educação nacional (SAVIANI, 2009).

A LDB 9.394/96 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.

A partir dessa Lei, foram desenvolvidos os debates nas áreas profissionais, orientado pelo MEC, para a formulação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e cujo objetivo é direcionar as instituições a criarem e a desenvolverem o plano de execução curricular, preocupando-se em formar profissionais com foco em competências e habilidades.

Especificamente na área da saúde, o objetivo norteador da formação é:

[...] levar os alunos dos cursos de graduação em 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, 2001).

Essa perspectiva de formação foi explicitada no Parecer CNE/CES nº 1.133, de 07 de agosto de 2001, que apresentou como base central da formação o reforço da articulação entre Educação Superior e Saúde no sentido de propor reformulações concretas que subsidiem a qualificação profissional a partir de alguns princípios (BRASIL, PARECER CNE/CES de 7 de agosto, 2001).

Como se verifica, o Parecer incorpora os princípios educativos expressos no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que define como quatro pilares da educação, os quatro saberes mencionados nesse parecer. O parecer também explicita a concepção das Diretrizes Curriculares para caracterizar a formação dos profissionais de saúde por meio da flexibilidade, diversidade, sólida formação básica para enfrentar desafios e transformações.

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, as 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 (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (DCNCGENF) foram instituídas pela Resolução CNE/CES N° 3, de 7 de novembro de 2001, definindo como objetivos da formação de enfermeiro o desenvolvimento de 5 conjuntos de competências e habilidades gerais: Atenção à Saúde, Tomada de Decisões, Comunicação, Liderança, Administração e Gerenciamento, Educação Permanente. Além dessas, o documento também define 33 competências e habilidades específicas. No artigo 14, explicita que as estratégias pedagógicas devem visar ao aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a conhecer, incorporando, portanto também os princípios do Relatório Delors.

Acerca do processo de ensino, as DCNCGENF indicam que deve ser assegurada metodologia de ensino que estimule o aluno a aprender a aprender e a refletir sobre a realidade social. Sobre a avaliação da aprendizagem, o documento estabelece, no parágrafo 1° do Artigo 15, que se devem basear nas competências, habilidades e conteúdos, tendo por referência as próprias DCNCGENF. Contraditoriamente, o 2° parágrafo do mesmo artigo, estabelece que a sistemática e os critérios de avaliação devem estar em consonância e com a dinâmica definida pela IES a que pertence o curso.

Na interpretação de Fernandes (2007), o processo de mudanças no ensino de enfermagem simboliza muitos desafios históricos a serem vencidos. Nesse sentido, as DCNCGENF, afirma a autora, buscam reorientar a formação de enfermeiros para atuação técnica e política em contextos complexos e contribuir para fortalecer o Sistema Único de Saúde. Por isso, mais do que mudanças na estrutura curricular e no projeto pedagógico, essas diretrizes privilegiam a inversão do paradigma de formação desse profissional (FERNANDES, 2007). No entanto, pode-se questionar se é possível reorientar o paradigma da formação sem levar em conta aspectos que devem ser centrais no projeto pedagógico, como a capacidade do professor para uma prática pedagógica que contribua para essa reorientação.

A rigor, a compreensão que deveria ser desenvolvida é a de que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem com base em determinada pedagogia, fundamentada, por sua

vez, em uma teoria do conhecimento, sendo prudente considerar que, muito embora existam várias opções pedagógicas que possam ser adotadas num determinado contexto, é importante descobrir qual dá sentido, qual melhor contribui para efetivar o ensino em dada formação profissional. Ressalte-se aqui o papel dos docentes formadores dos profissionais de enfermagem que, dentre outras atribuições, devem contribuir para a construção de valores e conhecimentos significativos, a fim de compreender e orientar o processo educativo desses profissionais.

Na concepção de Rios (2002), espera-se desse profissional que ele saiba *fazer bem* o que implica a posse de conhecimentos teóricos e técnicos, mas também a habilidade em realizar de maneira eficiente as suas funções. Esse conceito de *saber fazer bem*, também adotado na concepção de competência defendida por Rios (2002), explicita uma dupla dimensão os aspectos “técnicos e políticos”. É enfatizada a dimensão política do *fazer bem* no sentido de fazer o que se deve da melhor forma, ampliando assim, o significado de competência, que pode ser considerada, então, como a utilização de diferentes aptidões individuais de forma articulada com a realidade para atuar em situações complexas.

A reformulação implantada pelas DCNCGENF, de 2001, prevê a formação do enfermeiro com um currículo organizado em quatro áreas da enfermagem: assistência, gerência, ensino e pesquisa.

O novo currículo, surgido a partir das DCNCGENF, passa a ser compreendido pelas correntes críticas da enfermagem como instrumento para a aproximação entre a busca de mudanças na profissão e a necessidade de profissionais que desenvolvam uma consciência crítica acerca da enfermagem em suas relações contraditórias no campo da saúde. Assim, a educação e o ensino de enfermagem deveriam promover a reflexão sobre a prática de enfermagem e o compromisso com a mudança social na saúde (CAVALCANTE, 2011).

Conforme apontam Pinto e Pepe (2015), há que se considerar que a mudança curricular não implica, necessariamente, mudança na prática pedagógica docente e que há estudos confirmando a permanência da impregnação da pedagogia tradicional nas práticas dos docentes na enfermagem. Esses autores, ao estudarem a relação entre currículo, prática pedagógica e formação do enfermeiro, constataram que a compreensão de currículo por parte de alguns docentes ainda se limita a sinônimo de distribuição de disciplinas por períodos ou semestres e têm sua prática pedagógica caracterizada pela transmissão unilateral de conteúdos aos moldes do ensino tradicional.

Com certeza, o domínio do conteúdo específico é condição preponderante para o exercício da docência, porém o saber pedagógico também deve ser condição básica para

concretizar o processo ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso ter conhecimento pedagógico sobre como, por exemplo, ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, promover as melhores condições para a aprendizagem dos alunos, saber selecionar recursos, materiais e não materiais, e escolher metodologias adequadas, saber avaliar, saber planejar, enfim, saber ensinar.

No decorrer do processo ensino-aprendizagem, de forma consciente ou não, o professor assume uma pedagogia ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos. Se um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a apropriação de conhecimento pelos alunos, a gestão do conteúdo torna-se um verdadeiro desafio pedagógico a ser enfrentado de forma consciente. Assim, o professor, além do conhecimento do conteúdo específico, precisa também do conhecimento pedagógico que o habilite a trabalhar esse conteúdo de forma a promover a aprendizagem do discente (TARDIF, 2002).

No âmbito do ensino superior, boa parte das instituições de ensino privilegia a experiência profissional do docente na sua área de formação, em detrimento da experiência pedagógica. Essa situação contribui para o desprezo da sua formação pedagógica, não só de enfermagem, mas de todas as áreas que oferecem formação no nível de bacharelado.

A docência no ensino superior constituiu-se historicamente como uma atividade em que a preocupação principal é com o bom desempenho profissional e o treinamento profissional do professor na sua profissão, não necessariamente na docência. Assim, tal atividade poderia ser realizada por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se, como alguns ainda hoje acreditam, que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p. 11). Essa é uma prática que ainda predomina na seleção de professores para a educação em enfermagem, particularmente no ensino de graduação.

A docência universitária exige conhecimentos e condições específicas, requerendo uma preparação específica para o seu exercício, como em qualquer outro tipo de atividade profissional. Os docentes devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas, a fim de desempenharem adequadamente as suas funções. Mas, contraditoriamente, na realidade não há exigência de domínio ou de conhecimentos didático-pedagógico. Quando muito, há uma prova ou exame nos processos seletivos denominada de “prova didática”, ou exame didático que, em geral, avalia o domínio de conteúdo e a atitude do docente com base em uma concepção tradicional de ensino. Ou, o que é ainda mais desolador, não se faz nenhum

processo seletivo ou se apresenta qualquer exigência ao enfermeiro e pretensão docente. Tudo isso resulta em um docente bastante tradicional, que é o que se vê na maioria dos cursos de graduação em enfermagem.

A esse respeito, Faria (2003) destaca que a educação transformadora, que vem sendo amplamente discutida desde o final do século XX, não pode ser conduzida por objetivos que explicitem a aquisição de conhecimentos de forma tradicional. Pelo contrário, deve estar voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades incorporados e para a produção de novos conhecimentos, o que só é possível com uma profunda interação entre professor e aluno.

Assim, os docentes deverão empreender ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tendo por base a realidade dos educandos. Nesse contexto, o professor assume a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

Ruptura com o paradigma tradicional na formação de enfermeiros, abandono do modelo hospitalocêntrico, biomédico e centrado no indivíduo, contribuições para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde é o que se espera da formação de enfermeiros, conforme se verifica nos discursos presentes na literatura e nos documentos oficiais. No entanto, há que se considerar o que se espera do enfermeiro docente que ensina os futuros profissionais.

Com o crescente aumento da oferta de cursos de graduação em enfermagem há uma busca pela docência nesses cursos por parte dos enfermeiros. No entanto, não se verifica a preparação pedagógica desses profissionais, ainda que possuam suficiente experiência em enfermagem que lhes permita ensinar nesses cursos. Como resultado, os conhecimentos científicos nas várias disciplinas específicas de enfermagem não são ensinados a partir da integração com o conhecimento pedagógico dessas disciplinas.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo e local da pesquisa

Nessa perspectiva, nossa pesquisa buscou tomar uma parte da realidade dos cursos de graduação em enfermagem no Estado de Goiás, tendo em vista elucidar como se apresenta a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Portanto, apresenta um recorte dessa realidade, cuja análise busca estabelecer relações com a realidade da educação em enfermagem de uma forma geral.

Conforme Cardoso (1990, p. 4), “o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito que se empenha em conhecer e o objeto de sua preocupação”, sendo essa uma relação permeada pela influência da cultura, conforme ela é assimilada pelo sujeito. Assim, a preocupação com a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico como um aspecto importante da qualidade do ensino nos cursos de graduação em enfermagem norteou a escolha da abordagem metodológica para a realização dessa pesquisa. Utilizando pressupostos de autores que distinguem e caracterizam a pesquisa qualitativa em educação, tais como Bogdan e Biklen (1994) e André e Ludke (1986; 1993), buscamos assegurar um contato mais próximo e atencioso com os sujeitos, os dados da pesquisa e sua análise.

A abordagem qualitativa favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20),

[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados é básica no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Ressalta Pires (2008, p. 65) que uma pesquisa “não é um espelho da realidade” e, por isso mesmo, nenhum pesquisador pode pretender revelar todos os aspectos dessa realidade. Nesse sentido, as opções metodológicas desta pesquisa, bem como a análise dos dados, resultaram em uma leitura da realidade pesquisada, mas que não pretende ser definitiva e nem a única possível. Embora não se tenha chegado ao ambiente da aula, esta pesquisa possui uma estreita relação com o ensino e aprendizagem no curso de graduação em enfermagem, na medida em que se foca no conhecimento e na prática do docente nesse curso.

Recorreu-se à abordagem qualitativa, por permitir compreender o dinamismo interno das situações reais observadas e os conhecimentos, crenças e significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos. Como afirma Pires (2008), o movimento de aproximação do pesquisador aos aspectos pertinentes à realidade pesquisada permite a construção de certa leitura dessa realidade. Estudos desse tipo apresentam credibilidade e aceitação na pesquisa educacional, principalmente quando se propõem investigar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, inclusive em ambiente de aula.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa em educação viabiliza a busca de dados para a compreensão da maneira como se expressa o pensamento dos indivíduos participantes do processo de investigação. Confere má pesquisa qualitativa cinco características:

1) a origem dos dados é o ambiente natural e o pesquisador é o principal responsável pela sua coleta;

2) os dados recolhidos e selecionados pelo pesquisador são utilizados de forma descritiva;

3) o principal interesse dos pesquisadores que utilizam essa metodologia é a possibilidade de observar e compreender o processo, não sendo seu resultado o elemento mais importante;

4) a análise dos dados obtidos é realizada a partir de raciocínio e argumentação indutiva;

5) a compreensão do significado que os participantes da pesquisa atribuem a suas experiências é o principal foco de interesse do pesquisador.

Deslauriers e Kérisit (2008) distinguem os aspectos que norteiam o procedimento geral da pesquisa qualitativa, e buscamos seguir esses passos em nossa pesquisa, partindo de que:

- há uma questão proposta;
- colhem-se informações para respondê-la;
- tratam-se os dados;
- analisam-se esses dados;
- tenta-se demonstrar como eles podem ser geradores de uma resposta ao problema inicial.

A pesquisa foi realizada em Goiânia, Estado de Goiás. Considerando-se o problema, o objeto e os objetivos, foi usada a abordagem qualitativa por se considerar ser a que permitiria

identificar e descrever o conhecimento dos docentes acerca da integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico bem como sua prática docente.

4.2 Definição dos cursos e dos participantes da pesquisa

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa consistiu em um recorte da pesquisa mais ampla intitulada “Integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em Enfermagem em Goiás”, constituindo-se um subprojeto que resultou na presente dissertação. Nesse recorte, optou-se por abranger apenas as instituições de ensino superior particulares da cidade de Goiânia, pois é principalmente nelas que está ocorrendo a expansão da oferta de cursos de graduação em enfermagem e, no estado de Goiás, a cidade de Goiânia é a que apresenta o maior número de cursos.

O universo da pesquisa abrangeu os cursos de graduação em enfermagem de Instituições particulares de Goiânia, sendo que para identificá-los foram considerados os registros encontrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em consulta ao site desse órgão durante a amostragem da pesquisa (03/09/2013). Foram então identificados os cursos de graduação em enfermagem que se encontravam ativos no Estado de Goiás naquele momento, em número de 45.

Para a seleção dos cursos a serem pesquisados utilizaram-se critérios de inclusão e critérios de exclusão.

Critérios de inclusão dos Cursos:

- 1) Possuir Conceito de Curso, Conceito Preliminar de Curso e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante, todos esses com notas acima de 03;
- 2) Disponibilizar o projeto pedagógico e currículo do curso à pesquisadora.

Critério de exclusão dos Cursos:

- 1) Não ser oferecido na cidade de Goiânia.

Aplicados esses critérios obtiveram-se quatro cursos de graduação em enfermagem oferecidos em instituições de ensino superior particulares, localizados em Goiânia. Como duas instituições se recusaram a participar da pesquisa, foram coletados dados nos cursos das duas instituições que aceitaram participar.

Para a seleção dos participantes, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão:

- 1) Ser docente de uma das disciplinas que viessem a ser selecionadas para a pesquisa;
- 2) Ser professor contratado no curso há pelo menos dois anos completos.

Critério de exclusão:

- 1) Estar em licença ou outro tipo de afastamento da docência no curso.

4.3 A coleta de dados e suas etapas

Primeira etapa

Essa etapa teve o objetivo de analisar as matrizes curriculares dos cursos de graduação em enfermagem, incluídos na pesquisa para selecionar o nome das disciplinas específicas de enfermagem que eram comuns aos cursos e, então, defini-las como as disciplinas nas quais seriam buscados os professores a participarem da pesquisa.

Foram encontradas trinta disciplinas em comuns às duas instituições que são relacionadas:

- História da enfermagem
- Fundamentos de Enfermagem I,
- Fundamentos de Enfermagem II
- Semiologia / Semiotécnica
- Sistematização da assistência
- Enfermagem em saúde mental / psiquiatria
- Enfermagem em centro cirúrgico
- Enfermagem central de materiais e esterilização
- Enfermagem na saúde do adulto
- Enfermagem na saúde do trabalhador
- Risco biológico e biossegurança
- Enfermagem em saúde da mulher
- Enfermagem em saúde da criança
- Enfermagem em saúde do adolescente
- Enfermagem em saúde do recém-nascido
- Enfermagem em saúde do idoso
- Enfermagem em Programa de Saúde da Família
- Enfermagem em emergência e pré-emergência
- Enfermagem em terapia intensiva
- Enfermagem em doenças transmissíveis
- Deontologia e Ética na enfermagem
- Ensino clínico
- Gerenciamento no serviço de enfermagem,

- Didática aplicada à enfermagem
- Enfermagem clínica e cirúrgica
- Enfermagem médica
- Enfermagem em obstetrícia
- Enfermagem em pediatria
- Enfermagem em neonatologia
- Enfermagem em oncologia

A autorização para a coleta de dados foi formalizada pelas Coordenações dos cursos em resposta a uma carta de solicitação acompanhada do projeto de pesquisa. Buscamos junto a essas coordenações o contato com os professores das disciplinas comuns aos cursos, a fim de verificar se atendiam aos critérios e convidá-los a participarem da pesquisa e assinarem o TCLE (APÊNDICE A).

Do total de 16 docentes contatados (10 na instituição A e 06 na instituição B), 02 docentes (D13 e D15) não aceitaram participar da pesquisa e 04 (D9, D10, D11 e D16) não atenderam aos critérios de inclusão por terem menos de dois anos na instituição, sendo excluídos. Portanto foram 10 os docentes que atenderam aos critérios de inclusão, concordaram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE: 06 da instituição A e 04 da instituição B.

Segunda etapa

Nessa etapa foi aplicado o questionário aos docentes participantes da pesquisa. O questionário, conforme descrevem Marconi e Lakatos (2007), é um instrumento de coleta de dados constituído por perguntas que devem ser respondidas pelo pesquisado, sem a presença, necessariamente do pesquisador. Foi dessa forma que se procedeu na segunda etapa, utilizando-se um questionário com questões fechadas e abertas (APÊNDICE B), com quatro tópicos: caracterização do entrevistado, formação na área específica, atuação profissional como docente e atuação profissional na área específica. Os resultados foram transferidos para uma planilha eletrônica *Microsoft Office Excel* para facilitar a análise.

Para identificação de cada entrevistado foi utilizado um código a fim de assegurar o anonimato. A pesquisadora atribuiu a cada participante a letra D, de Docente, seguida progressivamente pelo número correspondente à ordem de coleta de dados, tal como no exemplo: D1, D2, D3 e, assim, sucessivamente.

Os questionários foram enviados por e-mail para os professores. Tiveram um mês para responder e devolver. Alguns enviavam por e-mail outros entregaram pessoalmente no dia da entrevista.

Terceira etapa

Essa etapa consistiu na realização de entrevista semiestruturada com os docentes (APÊNDICE C). Segundo Trivinos (1987, p.152), a entrevista semiestruturada “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator”. Desse modo, é possível obter informações sobre o que as pessoas sabem, sentem, desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Por isso, consideramos ser um instrumento apropriado para obter dos docentes seus conhecimentos a respeito da integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, bem como a respeito de sua prática docente no curso de enfermagem.

As entrevistas ocorreram na própria Instituição de ensino a que o docente estava vinculado e foram gravadas em áudio, mediante o consentimento escrito do entrevistado. Todas as entrevistas foram previamente agendadas pela pesquisadora, em comum acordo com os entrevistados, determinando-se um local tranquilo e conveniente para que os entrevistados ficassem à vontade para falar e que não houvesse interrupções e / ou outras influências ambientais nas respostas.

A maioria das entrevistas ocorreu na sala dos professores ou no laboratório do curso de enfermagem e, para identificação de cada entrevistado, foi utilizado um código como o usado no questionário, a fim de assegurar o anonimato. As transcrições ocorriam imediatamente após a realização de cada entrevista, com o objetivo de verificar a necessidade de complementação de informações com o docente entrevistado e também de ir procedendo à leitura preliminar, tendo em vista a organização e categorização. Essa etapa foi realizada no período de março a abril de 2015.

4.4 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiânia - PUC-GO e a pesquisa atende às exigências da Resolução nº 466 de 03 dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde, conforme parecer anexo (ANEXO A).

4.5 Análise dos Dados

Bogdan e Biklen (1994) definem a análise de dados na pesquisa em educação como o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas e de outros materiais coletados com o objetivo de permitir apresentar a outro aquilo que se encontrou na pesquisa e aumentar a compreensão do problema pesquisado. Os autores fazem uma comparação entre o conjunto de dados coletados e um ginásio cheio de brinquedos espalhados. A tarefa é organizar esses brinquedos de acordo com o que o arrumador terá de desenvolver. Essa analogia demonstra o que o pesquisador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados e analisá-los.

Com apoio nesses autores e, ainda, nas orientações de Ludke e André (1986; 1993) para a pesquisa em educação segundo a abordagem qualitativa, procedeu-se à análise do material coletado. Primeiramente recorreu-se à leitura dos questionários buscando agrupar as informações registradas pelos participantes e posteriores análises. Em seguida realizou-se, por diversas vezes, a leitura em profundidade das entrevistas transcrita. O objetivo dessas leituras foi identificar nas ideias expressas pelos sujeitos as possibilidades de categorização a partir do referencial teórico. Em síntese, os procedimentos para análise foram: leitura, organização, interpretação, categorização.

Foram organizadas cinco categorias sendo que em cada há subcategorias para melhor organização e compreensão do que foi expresso pelos participantes.

Na primeira categoria, denominada **“Da Graduação ao Ensino superior em Enfermagem”**, inserem-se as variadas formas e razões que levaram os enfermeiros entrevistados a se tornarem docentes, de que modo e por que, bem como quais aspectos foram mais marcantes no período inicial da sua inserção na docência do ensino superior.

A segunda categoria, denominada **“Conhecimento Disciplinar”**, abrange a formação dos enfermeiros docentes, quais aspectos consideram relevantes para o desenvolvimento dessa prática e o conhecimento específico do conteúdo que ensina.

A terceira categoria, denominada **“Conhecimento Pedagógico”**, contém informações sobre a formação pedagógica para a docência, formação continuada, conhecimento pedagógico do conteúdo e interação aluno-professor.

Na quarta categoria, **“Conhecimento Experiencial”** encontram-se a aprendizagem adquirida na prática, na troca de experiências entre professores e nas formas de desenvolvimento da prática pedagógica.

A quinta categoria “**Prática Pedagógica**” abrange aspectos considerados relevantes sobre as políticas educacionais, mudanças relacionadas à capacitação docente, utilização de diferentes cenários de aprendizagem, grupos heterogêneos e características do aluno.

A sexta e última categoria, “**A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico**”, contempla os métodos pedagógicos adotados pelos docentes e o conhecimento que têm sobre eles, o conhecimento sobre referenciais teóricos que seguem, a justificativa por sua opção teórica e, ainda, como ocorre na prática essa integração.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...]. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos
(PAULO FREIRE)

Esta parte do texto é dedicada à apresentação e discussão dos dados da pesquisa. Inicialmente apresenta-se uma análise das matrizes curriculares dos quatro cursos pesquisados e posteriormente, a caracterização dos docentes participantes da pesquisa, quanto ao gênero, idade, graduação, natureza da instituição, tempo de formação, titulação na área pedagógica, tempo de docência universitária. Por fim, são apresentadas as categorias e subcategorias abrangendo formação pedagógica, prática pedagógica, formação disciplinar, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico dos participantes da pesquisa.

5.1 Disciplinas ofertadas nos cursos

Como relatado, para definir as disciplinas analisou-se as matrizes curriculares dos cursos cujas instituições atenderam aos critérios de inclusão. O objetivo dessa análise foi identificar as disciplinas específicas de enfermagem que eram comuns aos quatro cursos de graduação. Em seguida, foi elaborada uma lista com essas disciplinas, totalizando 30. Nessa fase duas instituições não aceitaram participar da pesquisa, permanecendo, portanto, apenas dois cursos dos quais se analisou a composição da matriz curricular a fim de se identificar os professores que participariam da pesquisa. As coordenações dos cursos informaram os docentes que estavam atuando nas disciplinas e forneceram os contatos para a pesquisadora.

Verificou-se que das 29 disciplinas comuns aos cursos várias estavam sendo ministradas pelo mesmo docente, havendo docentes que lecionavam até seis disciplinas, conforme se mostra no quadro a seguir.

Quadro 2 - Docentes e disciplinas ministradas no Curso de Graduação em Enfermagem da Instituição A

DOCENTES	DISCIPLINAS
D1	Enf. Saúde da Criança
D1	Enf. Saúde do Adolescente
D1	Enf. em Pediatria
D2	Fundamentos I
D2	Fundamentos II

D3	Semiologia / Semiotécnica
D3	Enf. Saúde do Adulto
D3	Enf. Saúde do Idoso
D3	Enf. Clínica Médica
D4	Enf. Clínica Cirúrgica
D4	Enf. Central de Materiais e Esterilização
D4	Risco Biológico e Biossegurança
D4	Enf. em Emergência e Pré-hospitalar
D4	Enf. Terapia Intensiva
D5	Enf. Programa Saúde da Família
D5	Enf. em Doenças Transmissíveis
D6	Enf. Saúde da Mulher
D6	Enf. Saúde do Recém-nascido
D6	Enf. em Obstetrícia
D6	Enf. em Neonatologia
D7	Enf. Saúde Mental / Psiquiatria
D8	Enf. em Oncologia
D9	Sistematização da Assistência
D10	Enfermagem Clínica Médica
Tutoria online	História da Enfermagem
Tutoria online	Deontologia e Ética na Enfermagem
Tutoria online	Gerenciamento no Serviço de Enfermagem
Tutoria online	Didática Aplicada à Enfermagem
Tutoria online	Enfermagem em Saúde do Trabalhador

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Nota-se que as disciplinas específicas de enfermagem que são comuns aos cursos pesquisados tratam de distintos conhecimentos que fundamentam o cuidado de enfermagem. São disciplinas cujos conteúdos, embora possuam certo grau de afinidade epistemológica, tratam de conhecimentos bastante específicos. Como o ensino de um conteúdo específico requer do professor o domínio aprofundado deste conteúdo pode-se questionar se, por exemplo, D4 e D5 da Instituição A que ministram mais de uma disciplina apresentam esse domínio. Avançando um pouco mais, se considerarmos a premissa de Davydov (1988), de que não é possível ensinar conteúdos “em si”, separados dos seus procedimentos lógicos e investigativos, pode-se questionar também se estes docentes dominam os procedimentos lógicos e investigativos de todas as disciplinas que ensinam, como condição para que promovam o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

Desse modo, nota-se que o problema apontado por Libâneo (2009) em relação ao ensino fundamental, de que tem sido desprezada a questão de o professor ensinar a partir da integração epistemológica e pedagógica do conteúdo, é algo que se verifica também no ensino de graduação em enfermagem nos cursos pesquisados. O autor ressalta que a integração epistemológica e pedagógica do conteúdo é que possibilita ao docente unir o conteúdo

ensinado ao método científico de sua aquisição, permitindo ao aluno realizar essa integração cognitivamente. Considerando-se essa premissa, infere-se que nos cursos pesquisados a possibilidade desta integração pode estar inviabilizada, pois um mesmo docente, ainda que possua inserção na prática de enfermagem em áreas afins, pode não ter o domínio dos métodos investigativos, que são fundamentais no processo de ensino para que os alunos desenvolvam a reflexão teórica dos conceitos como base para sua ação profissional.

Na Instituição A, das 30 disciplinas específicas de enfermagem 6 são oferecidas à distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, com os alunos recebendo acompanhamento do professor tutor. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) esses professores disponibilizam as atividades de apoio à aprendizagem (Atividades Continuadas, Atividades de Aprendizagem e Fóruns) de cada componente. Trata-se de um espaço virtual em que o aluno responde às questões propostas para cada quinzena, tirar suas dúvidas com o professor tutor e participa do fórum do componente (*online*). Esses docentes tutores encontram-se na sede da Instituição A, que fica em outra cidade, localizada em outro Estado.

Do ponto de vista legal, a Portaria MEC 4.059/04, estabelece que cursos presenciais possam ofertar disciplinas semipresenciais, integral ou parcialmente à distância, desde estas disciplinas estejam definidas no Projeto Pedagógico do Curso, que essa oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso e que as atividades de avaliação ocorram de forma presencial. Essa Portaria caracteriza a modalidade semipresencial como atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem, cujo foco é a autoaprendizagem com mediação de recursos didáticos organizados a partir de suportes de informação, utilizando para isso tecnologias de comunicação remota.

Verificou-se que o curso da Instituição A respeita essa determinação legal ao oferecer disciplinas à distância. Conforme Libâneo (2009), a educação à distância é uma modalidade que, embora busque estender os espaços educacionais, reconhece a escola como espaço privilegiado da atividade educacional, tendo condições de oferecer-lhe um sistema tecnológico que amplie seu potencial didático-pedagógico.

O ensino mediado por tecnologias constitui atualmente uma crescente tendência na educação em enfermagem no Brasil e há nas universidades projetos de pesquisa dirigidos à formação de enfermeiros e à educação em saúde por meio de ensino mediado por tecnologias. (PADALINO, 2007). Barra et al (2006) descrevem que a enfermagem tem buscado a produção de artifícios tecnológicos visando auxiliar as atividades de assistência, administração e educação em seu cotidiano profissional. Nesse sentido, Fonseca et al (2011)

consideram que, embora pouco divulgadas, há um aumento na produção de tecnologias pela enfermagem.

Em que pesem as contribuições que podem ser geradas pela introdução e uso de tecnologias mediadoras da educação em enfermagem, é pertinente questionar, no caso do ensino à distância, quais os critérios e condições em que disciplinas são oferecidas à distância em um curso presencial de graduação em enfermagem, bem como quais os critérios para a seleção das disciplinas a serem oferecidas nessa modalidade e dos professores que nelas atuam.

Em relação às disciplinas selecionadas para oferta online na Instituição A, especialmente duas delas chamaram à atenção: Deontologia e Ética na Enfermagem e Didática Aplicada à Enfermagem.

A disciplina Deontologia e Ética na Enfermagem devem contribuir para o desenvolvimento da personalidade ética do profissional enfermeiro como condição básica para sua atuação em contextos complexos, envolvendo questões diversas ligadas ao cuidado de enfermagem. Nesse sentido, constituem-se como um pilar fundamental, pois visam formar no profissional a reflexão crítica de sua identidade e de sua prática, sua capacidade de tomada de posição e de decisão, mediante os dilemas éticos com que poderá deparar-se. Cabe a essa disciplina proporcionar aos futuros enfermeiros rigorosos instrumentos éticos e códigos legais para o exercício da profissão. Ao ser oferecido à distância e de forma virtual está sendo possibilitado o alcance desse objetivo? Está sendo assegurada aos alunos a apreensão dos critérios éticos e legais básicos para o exercício da profissão? Está sendo proporcionada a discussão, debate e compreensão crítica sobre os grandes temas éticos relevantes na profissão?

É necessário formar os enfermeiros para atitudes éticas de cuidado e disponibilidade de comunicação que se efetivem nas relações que estabelecerão com os usuários dos serviços de saúde. O graduando em enfermagem, a partir da reflexão sobre os valores éticos e significados profissionais que sustentarão suas ações, deve assumir propósitos claros para construir um saber prático e vincular esses saber a um contexto ético, social e político (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Ressalta-se aqui a posição de Ferreira (2006), com a qual concordamos que defende que a melhor forma de se abordar a ética em sua totalidade nos cursos acadêmicos é assegurar sua transversalidade no currículo, com todas as disciplinas enfocando em seus estudos atividades de cunho moral. Para esse autor, conteúdos devem ser articulados dialeticamente com o cotidiano e provocar conflitos epistemológicos com a práxis, estimulando então a

reflexão crítica. Dessa forma, pode-se garantir a formação de profissionais com espírito crítico e capacidade de dialogar, buscar a justiça, a solidariedade, a igualdade e a coerência entre os meios e os fins da ação profissional. Cabe questionar se as condições de oferta de disciplinas online alcançam essa formação ética.

Também chama muito à atenção o fato de a disciplina Didática Aplicada à Enfermagem ser uma das selecionadas para oferta online. O que teria fundamentado tal escolha? Qual seria a concepção de didática assumida na formação do enfermeiro e com que objetivo ela estaria aí inserida? Conforme defende Libâneo (2004), a sociedade necessita de professores que, concretamente, ajudem os alunos na aprendizagem de conceitos científicos, de cultura, valores, ética, como instrumentos básicos para a vida e a ação no mundo, para a participação ativa e produtiva na sociedade. Também se deve considerar que tais professores, como escreve Davydov (1988), tenham elevado nível de cultura geral e preparação profissional. Seria esse o sentido da presença da disciplina Didática Aplicada à Enfermagem nos cursos de graduação em enfermagem?

A didática, de acordo com Libâneo (2009), é uma disciplina educativa e não puramente técnica, pois é ela que possibilita ao professor definir e desenvolver as condições de ensino mais favoráveis à aprendizagem de seus alunos. Conhecer a didática é habilitar-se a tomar decisões que vão contribuir para o aluno alcançar o máximo desenvolvimento possível no contexto do seu desenvolvimento profissional. Como poderia a disciplina Didática Aplicada à Enfermagem cumprir essa função quando é oferecida online?

Ao se analisar a situação da Instituição B quanto às disciplinas específicas de enfermagem encontrou-se resultado semelhante à Instituição A, com algumas variações.

Quadro 3 - Docentes e disciplinas ministradas no Curso de Graduação em Enfermagem da Instituição B

DOCENTES	DISCIPLINAS
D11	História da Enfermagem
D11	Enf. Saúde do Adolescente
D11	Enf. Programa Saúde da Família
D11	Gerenciamento no Serviço de Enfermagem
-----	Fundamentos de Enfermagem I
-----	Fundamentos de Enfermagem II
D12	Enf. Saúde da Criança
D12	Enf. Saúde do Recém-nascido
D12	Enf. Saúde do Idoso
D12	Deontologia e Ética na Enf.
D12	Enf. em Pediatria

D12	Enf. em Neonatologia
D13	Semiologia / Semiotécnica
D13	Enf. Central de Materiais e Esterilização
D13	Enf. Saúde do Trabalhador
D13	Enf. Clínica Cirúrgica
D14	Enf. Saúde Mental / Psiquiatria
D14	Enf. em Emergência e Pré-hospitalar
D15	Enf. Saúde do Adulto
D15	Sistematização da Assistência
D15	Enf. Terapia Intensiva
D15	Enf. Clínica Médica
-----	Risco Biológico e Biossegurança
D16	Enf. Saúde da Mulher
D16	Enf. em Doenças Transmissíveis
D16	Enf. em Obstetrícia
-----	Didática Aplicada à Enfermagem
-----	Enf. em Oncologia

Fonte: dados coletados pela autora

Inicialmente chama à atenção o fato de o curso da Instituição B não apresentar as disciplinas Fundamentos de Enfermagem I e II, onde os alunos aprendem princípios teóricos científicos, conceitos e técnicas fundamentais à realização de ações específicas do enfermeiro. Nesse curso, os conteúdos referentes às disciplinas Fundamentos de Enfermagem I e II são contemplados na disciplina Saúde do Adulto.

Nas disciplinas Fundamentos de Enfermagem o aluno adquire conhecimentos científicos que permitirão a realização do cuidado, devendo para isso integrar diversos conhecimentos, habilidades e atitudes, de variadas disciplinas já estudadas, ou em estudo, como anatomia, fisiologia, microbiologia e outras, articulando esses conhecimentos aos conhecimentos específicos da enfermagem e da área da saúde de forma mais ampla, como políticas de saúde, sistemas de saúde, programas específicos de saúde entre outras. É, portanto, uma disciplina que exige do docente um profundo conhecimento específico de enfermagem e a integração com outras disciplinas, o que implica um complexo movimento didático.

O que se verificou no curso da Instituição B leva a uma forte preocupação acerca da possibilidade de assegurar uma qualidade mínima na formação desse profissional, uma vez que tal disciplina está tendo seus conteúdos remetidos a outra, Saúde do Adulto. Nesta última, que abrange conhecimentos e práticas a partir de conteúdos e objetivos específicos voltados ao cuidado de enfermagem ao adulto, o aluno já deveria dominar os conhecimentos de Fundamentos de Enfermagem como base para lidar com a Saúde do Adulto. Além disso,

pode-se questionar se, tendo como escopo a saúde do adulto, essa disciplina contemplaria sem prejuízo a esse escopo, os conteúdos de Fundamentos de Enfermagem.

Veja-se outro caso, o da disciplina Risco Biológico e Biossegurança, que também está ausente e, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso, são contemplados os seus conteúdos na disciplina Saúde do Trabalhador. No contexto atual das práticas profissionais no campo da saúde um dos principais problemas, em todos nos níveis da atenção à saúde, está relacionado às falhas na adoção de medidas de prevenção de risco e promoção da biossegurança, o que representa um desafio a ser enfrentado na prática de enfermagem. Há uma grande contradição: as normas de biossegurança são estabelecidas e discursivamente defendidas enquanto que na prática são frequentemente descumpridas, colocando em risco ora o paciente, ora o profissional de saúde e muitas vezes ambos. É fundamental que o profissional de enfermagem tenha uma formação sólida em biossegurança associada à conscientização sobre sua relevância essencial para a sua própria segurança, do paciente, da equipe de saúde e da comunidade.

Nessa perspectiva, Oppermann (2003) ressalta que a biossegurança é um processo funcional e operacional de fundamental importância nos serviços de saúde, não só por abordar medidas de controle de infecções para proteção da equipe de assistência e usuários em saúde, mas por ter um papel fundamental na formação da consciência sanitária. Nessa busca pela incorporação da consciência sanitária, compreendemos ser necessário desenvolver um olhar voltado para a importância da biossegurança na formação de profissionais enfermeiros.

De acordo com Souza (1994), na área da saúde pode-se observar um grande número de riscos ocupacionais, principalmente no que se refere à atuação hospitalar. Uma vez que os riscos estão sempre presentes, o cumprimento das normas de biossegurança no trabalho em saúde é condição fundamental para a segurança dos trabalhadores, em todas as áreas de atuação. A contaminação HIV, hepatites virais, tuberculose e outras doenças podem ocorrer em acidentes de trabalho, mas se o profissional dominar os conhecimentos e as normas de biossegurança podem ser evitadas essas contaminações.

Nichiata et al (2004) apontam que há dificuldade por parte da equipe de enfermagem em aderir às medidas de segurança e proteção ao risco de exposição, subestimando frequentemente o próprio risco. Consideram também que o fator mais importante para a biossegurança é a atitude de cada indivíduo resultante do processo educativo.

Mediante a situação encontrada na Instituição B, quanto à oferta da disciplina Risco Biológico e Biossegurança de forma inserida no conteúdo de outra disciplina, pode-se questionar: até que ponto não estaria se dispersando a aprendizagem dos alunos? Estaria de

fato sendo assegurada a aprendizagem para a efetiva adoção das medidas de segurança e proteção do profissional, das pessoas sob seu cuidado, da equipe e da comunidade?

Outra situação semelhante à dos cursos da Instituição A refere-se ao fato de o mesmo docente ministrar diferentes disciplinas. Aqui se destaca o caso de D12, que ministra disciplinas cujo objeto são ciclos da vida tão distintos e extremos, como Enfermagem em Neonatologia e em Pediatria e Enfermagem na Saúde do Idoso. O cuidar de idosos requer o conhecimento do processo de envelhecimento, que envolve questões da história de vida de cada pessoa e como afetaram/afetam o corpo, a capacidade funcional de manter as atividades de vida diária, e os significados atribuídos pelos indivíduos, além de problemas envolvidos com o processo de envelhecimento (FERREIRA, 2006b).

Por sua vez, o cuidado ao recém-nascido e à criança envolvem também aspectos da política de saúde para esse ciclo da vida, a partir também de indicadores epidemiológicos, considerando o desenvolvimento físico e psicológico no contexto social e cultural da criança e sua família. Todavia, o crescimento e o desenvolvimento da criança requerem conhecimentos muito distintos daqueles para o cuidado ao idoso, desde a comunicação e linguagem até os processos fisiológicos e psicológicos. Obviamente que a integração do conhecimento específico dessas disciplinas ao conhecimento pedagógico exige do professor movimentar-se em campos epistemológicos muito diferentes.

Ainda que não seja impossível a um docente atuar em disciplinas tão distintas, possivelmente isso lhe apresentará dificuldades maiores. Pode-se questionar, ainda, o critério que fundamentou a decisão do curso para atribuir essas disciplinas ao mesmo docente. Teria sido o critério de sua formação específica para ensiná-las? Como seria possível a D12 e D14 promoverem a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico nessas disciplinas?

5.2 Caracterização dos docentes

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

(PAULO FREIRE)

Neste tópico são apresentados os dados referentes à caracterização dos docentes participantes da pesquisa, quanto ao gênero, idade, graduação, natureza da instituição em que foi graduado, tempo de formação, titulação na área pedagógica, tempo de docência universitária.

Apresentamos os dados dos 10 docentes que responderam ao questionário.

Quadro 4 - Caracterização dos docentes dos cursos de graduação em enfermagem das Instituições A e B

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	N(10)
Gênero	Feminino	8
	Masculino	2
Idade	20-30	6
	31-40	2
	41-50	2
Graduação	Enfermagem	10
Natureza da instituição	Particular	8
	Federal	2
Tempo de formação	< 10 anos	6
	10 a 20 anos	2
	> 20 anos	2
Titulação na área da saúde	Especialista	5
	Mestre	4
	Doutor	1
Titulação na área pedagógica	Licenciatura	1
	Especialização para o ensino superior	1
	Nenhuma	8
Tempo de docência universitária	< 10 anos	6
	10 a 20 anos	2
	> 20 anos	2

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

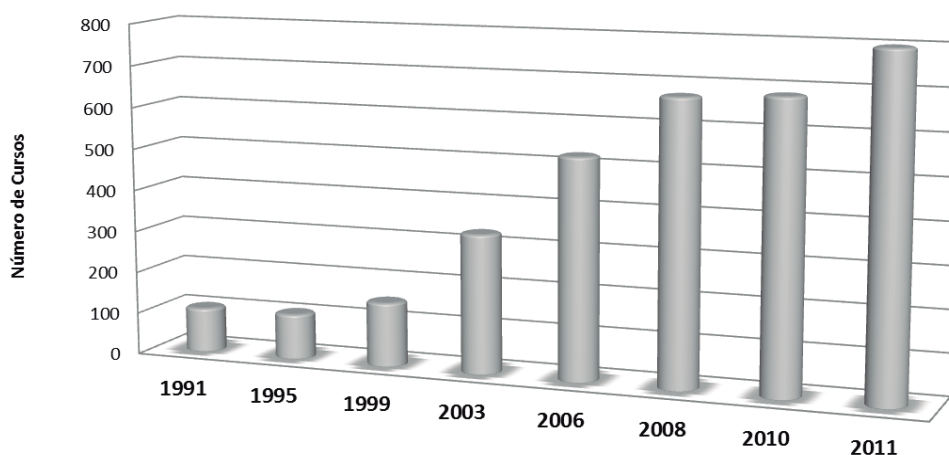
Entre os docentes há predominância do sexo feminino, embora o número de homens na profissão venha crescendo progressivamente nas últimas décadas. Como se sabe historicamente a enfermagem constituiu-se marcada pela divisão de gênero no trabalho na

sociedade, o que contribuiu para a feminização da profissão, nos níveis da formação superior e média, como mostram Lopes e Leal (2005).

A maioria dos docentes apresenta idade entre 20 e 30 anos, o que pode ser um indicativo de que no processo de expansão da oferta do curso de graduação em enfermagem nas últimas décadas têm ingressado gerações jovens de enfermeiros para desempenhar a atividade docente. Correlacionando esse dado com os referentes à formação profissional dos docentes pesquisados, observa-se que quase totalidade não possui formação pedagógica, estando a formação em mestrado e doutorado ainda em processo.

Todos os docentes participantes da pesquisa possuem graduação apenas em enfermagem, e esse título foi obtido predominantemente em faculdades particulares. Esse dado ratifica que a maioria dos enfermeiros, hoje, provém dessas instituições, pois a expansão de oferta de cursos de graduação em enfermagem, ocorrida desde a década de 1990, vem acontecendo por meio de instituições de ensino particulares como aponta o estudo de Haddad et al (2006).

A expansão do ensino superior foi mais acentuada a partir da LDB de 1996, que deu autonomia às IES para a criação de novos cursos e instituições (BRASIL, 1996b). No período de 1991 até 1996, foram criados apenas cinco cursos, ou seja, houve um incremento de apenas 4,71%; enquanto que de 1991 a 2011 o número de cursos passou de 106 para 799, o que significa um incremento de 753,77%, conforme pode ser constatado no Gráfico a seguir.



	1991	1995	1999	2003	2006	2008	2010	2011
Total	106	108	153	332	526	673	684	799

Fonte: INEP/ME/e-MEC

Conforme discutido por Amâncio (2006), aspectos ideológicos, políticos, econômicos e sociais representaram o contexto favorável ao crescimento dos Cursos de Enfermagem nos

últimos anos. Entre esses aspectos, destaca-se o conjunto de normatizações efetivadas, principalmente relacionadas à alocação de enfermeiras em serviços; à diversificação do mercado de trabalho, em geral, e, em particular, do setor saúde; a políticas públicas de saúde que vêm ampliando, substancialmente, o mercado de trabalho no setor saúde, além de políticas do setor de educação que flexibilizaram seu sistema formador, em atendimento às exigências dos detentores do modo de produção. Em decorrência desses aspectos, no setor da Saúde e, particularmente, no da Enfermagem, verifica-se essa marcante tendência expansionista.

Pinto (2004) ressalta que uma das consequências do modelo de expansão do Ensino Superior no Brasil foi o surgimento de dois padrões de instituições: de um lado, as IES públicas (federais e estaduais) que correspondem a 30% das matrículas e apresentam condições mínimas para a oferta de um ensino de qualidade (docentes com qualificação e regime de trabalho adequado e condições para realização de pesquisa); de outro, as IES particulares, que atendem a maioria dos discentes, mesmo com a preocupação em atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96 (BRASIL, 1996), que determina que, pelo menos um terço do corpo docente, ainda funcionam mais como grandes colégios do que como instituições destinadas a estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

A formação do docente universitário tem-se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Tal constatação nos leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade do trabalho docente dos professores universitários.

Os dados encontrados nessa pesquisa ratificam essa crítica, pois apenas dois dos entrevistados tem formação pedagógica. Como já se discutiu anteriormente, historicamente a formação para a docência universitária foi desprezada em prol da valorização apenas do bom desempenho do profissional em sua área de formação específica como critério para o ensino nessa profissão, sob a crença de “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, sem a preocupação com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p. 11).

Os professores, embora não possuam formação pedagógica, já atuavam na docência em cursos de nível médio de técnico em enfermagem, antes de se tornarem docentes no ensino superior. Possivelmente, para o exercício nesse nível de ensino também não foi exigida alguma formação pedagógica, pois os docentes mesmo atuando ali passaram ao Ensino Superior sem obtê-la.

Essa situação corresponde ao que já evidenciaram Pimenta e Anastasiou (2005), a de que profissionais de diversas áreas adentram o campo da docência do ensino superior sem terem sido preparados para o desempenho da docência. Esse é o caso dos cursos de graduação em enfermagem que, apesar das mudanças em sua organização curricular a partir de 2001, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, ainda não estão imbuídos da preocupação com mudanças, no que se refere ao conhecimento e à prática do docente enfermeiro.

Quadro 5 - Atuação profissional na área específica de enfermagem e atividade na docência

DOCENTES	PRÁTICA ENFERMAGEM	ÁREA ESPECÍFICA DE ATUAÇÃO	ATIVIDADE NA DOCÊNCIA	
			Exclusiva	Paralela
D1	Sim	Pediatria- 15 anos Uti- 10 anos		x
D2	Sim	Uti- 08 anos Centro cirúrgico-05 anos CCIH- 10 anos		x
D3	Sim	Clínica médica- 06 anos UTI- 03 anos		x
D4	Sim	Centro cirúrgico - 15 anos		x
D5	Sim	Terapia intensiva neonatal e pediatria- 11 anos CCIH- 2 anos		x
D6	Sim	Obstetrícia- 08 anos		x
D7	Sim	Psiquiatria - 7 anos		x
D8	Sim	Oncologia-10 anos		x
D12	Sim	Pediatria- 5 anos	x	
D14	Sim	Emergência- 8 anos		x

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Percebe-se que todos os docentes apresentam inserção na prática da enfermagem na área hospitalar e a maioria exerce a docência de forma paralela. Desse modo, todos têm experiência na atividade prática de enfermagem, o que representa um aspecto positivo no que

se refere à possibilidade de contextualização dos conhecimentos ensinados e sua vinculação aos desafios e exigências da profissão. No entanto, há docentes que lecionam disciplinas em que não atuaram ou não atuam na prática de enfermagem, o que pode representar uma dificuldade à contextualização dos conhecimentos para melhor aprendizagem dos alunos.

Dos participantes da pesquisa oito não possuíam Licenciatura, exercendo a docência baseada em seus saberes experienciais. A docência é exercida de forma complementar e secundária à profissão de enfermeiro, não sendo a principal atividade profissional.

Contudo, como ressalta Pimenta (2000, p. 24): “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Os dados da próxima sessão evidenciam algumas decorrências relacionadas à ausência desses saberes por parte dos participantes dessa pesquisa.

5.3 A formação, o conhecimento e a prática dos docentes.

Novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.

(JOSÉ CARLOS LIBÂNEO).

Passamos agora à apresentação dos dados obtidos por meio das entrevistas e que foram organizados em categorias e subcategorias levando-se em conta os objetivos propostos e o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Esses dados dizem respeito à formação pedagógica e disciplinar, ao conhecimento e a prática dos professores. O quadro seguinte fornece uma visão geral da categorização.

Quadro 6 - Categorias e subcategorias emergentes dos discursos dos docentes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Da Graduação ao Ensino Superior em Enfermagem	- Ingresso na docência - Instituições de Ensino /Formação do Docente
Conhecimento Disciplinar	- Conhecimento específico do conteúdo
Conhecimento Pedagógico	- Formação pedagógica para a docência - Formação continuada - Mudanças relacionadas à capacitação docente - Interação aluno-professor

Conhecimento Experiencial	- Aprendizagens adquiridas na vivência da prática - Troca de experiências entre professores - Desenvolvimento da prática pedagógica- Diferentes cenários
Prática pedagógica	- Políticas Educacionais - Grupos heterogêneos- Características do aluno
Integração entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico	- Plano de Ensino/Teorias e métodos pedagógicos. - A integração entre os conhecimentos na prática

Fonte: autora

5.3.1 Da graduação ao ensino superior em enfermagem

As reflexões estabelecidas nesta primeira categoria têm como objetivo desvelar, através das narrativas dos docentes, como e porque ocorreu seu encontro com a docência e quais aspectos vivenciados foram marcantes nesse processo. Inicialmente, observa-se que a história do ingresso profissional do docente se mistura à sua vida e tem relação com seu contexto sociocultural, revelando aspectos fundamentais desde a formação acadêmica até o ensino em enfermagem.

Considerando que o processo formativo do professor deve ser constante, necessário se faz a busca por formação continuada que contemple aspectos de sua área de formação e, também, aspectos pedagógicos que os capacitem e os subsidiem a desenvolver formas de superar os obstáculos vivenciados no dia a dia da docência.

Mediante essa consideração introdutória, passa-se aos depoimentos tomados dos professores durante as entrevistas, os quais são reveladores de algumas contradições.

5.3.1.1 Ingresso na docência

Massetto (2003), refletindo sobre a competência pedagógica do professor universitário, faz algumas considerações, explicitando que a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiência profissional como requisitos primários para a docência em cursos universitários e que tal embasamento se deve ao modelo de ensino superior implementado no país, centrado no modelo francês- napoleônico, dos cursos profissionalizantes, reforçando a ideia de que “quem sabe o conteúdo, sabe ensinar”.

Sendo portador de um saber teórico e de um bom desempenho profissional em sua área de formação, o profissional sente-se e também é considerado, por essas razões, habilitado a desempenhar a função docente.

No entanto, por essa mesma razão, o ingresso na carreira docente torna-se, para muitos profissionais de diversas áreas, um momento repleto de insegurança, ansiedade, conflitos. Assim, o processo de tornar-se professor vai sendo marcado por diversos significados para os docentes, em meio a expectativas, medos, angústias, preocupações e realizações.

O meu encontro com a profissão docente se deu quando tinha menos de dois anos de formada, um pouco insegura, talvez pela inexperiência, mas me sentia preparada porque conhecia a disciplina que ia trabalhar, pois já trabalhava na assistência. De alguma forma, nesta etapa de construção profissional, tentei exteriorizar – relembrando as atitudes e formas de transmitir conhecimento dos meus professores (D3).

Fui ser professora porque foi a primeira oportunidade de emprego, lecionei três anos no curso técnico de enfermagem. Precisava trabalhar como fiz faculdade particular, era importante o retorno financeiro. Nessa mesma época fui me aperfeiçoando, fiz o curso do PROFAE³, uma especialização em metodologia do ensino superior e estou fazendo um mestrado (D4).

Fiquei por volta de cinco anos no PSF. Queria sair da cidadezinha que trabalhava e uma colega de faculdade me convidou para dar aula no curso técnico e aceitei. Nesse período fiz especialização (saúde pública) e logo que terminei entrei para docência no ensino superior (D5).

Ainda quando acadêmica de enfermagem foi despertada em mim a vontade de ser professora e sempre coloquei entre meus objetivos profissionais me preparar para isso. Na minha família quase todos são professores, fiz licenciatura dentro do próprio curso. Assim que terminei a graduação fui ensinar em cursos técnicos e logo comecei a trabalhar no nível superior (D2).

Eu já era professora do ensino médio. Depois fui fazer o curso de graduação em enfermagem, logo que terminei comecei a trabalhar no curso técnico de enfermagem (PROFAE²). Comecei a estudar a me aperfeiçoar com especialização do ensino, em seguida fiz mestrado em ciências ambientais e sou doutoranda em saúde pública (D1).

Iniciei minha vida como docente no nível superior um pouco acanhada, preocupada por antes ter lecionado só em curso técnico, mas sempre buscando primar pelo respeito e compromisso para com os alunos. Tinha o conhecimento teórico, mas não tinha muita prática porque era recém-formada. Foi um desafio, mas superei (D7).

O convite surgiu logo que terminei a graduação, fui ser professora para técnico em enfermagem, nesse mesmo período comecei fazer especialização. Depois de dois anos de graduada foi que atuei na assistência. Quando terminei a especialização fui convidada para lecionar no nível superior (D8).

² O Projeto Profissionalização de Auxiliares de Enfermagem – PROFAE, é um projeto de educação permanente desenvolvido por iniciativa do Ministério da Saúde que, através da Secretaria de Gestão de Investimentos da Saúde (SIS), objetiva a melhoria da qualidade dos serviços hospitalares e ambulatoriais prestados por meio da oferta de qualificação profissional, reduzindo assim o déficit de auxiliares de enfermagem e da complementação da Qualificação Profissional de Técnico de Enfermagem.

Sempre quis ser professora, desde criança brincava de ensinar minhas primas menores. Sabia que tinha que exercer a profissão enfermeira porque a prática assistencial era importante pra o ensino também, mas meu foco sempre foi a docência, por isso assim que graduei fiz o mestrado e doutorado (D12).

Meu encontro aconteceu quando terminei a graduação. Fui direto lecionar nos cursos técnicos de enfermagem, mas fui mesmo por falta de opção. Era o que eu tinha encontrado naquele momento. Precisava ganhar dinheiro, porque vinha de uma faculdade privada. Depois de três anos fiz uma especialização em emergência e logo comecei a trabalhar no hospital. Passei a trabalhar no ensino superior no mesmo ano. Sentir necessidade de aperfeiçoar mais, porque era diferente, sair do curso de nível médio para o superior. Não deixei a docência continuo sendo professora. Encontrei-me após algumas capacitações na educação e hoje amo o que faço (D14).

Nos relatos dos docentes pode-se observar que o ingresso na docência no curso de enfermagem ocorreu em diferentes situações em relação ao conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Há os casos de ingresso devido ao domínio do conhecimento disciplinar específico, mas sem conhecimento pedagógico, como é o caso de D3, D4 e D5. Há aqueles que já possuíam uma formação pedagógica básica por terem cursado Licenciatura ou especialização do ensino, como é o caso de D2 e D4. E também há os que iniciaram a docência em enfermagem tendo já experiência de ser professor no Ensino Médio, no Curso Técnico de Enfermagem, como é o caso de D1, D7, D8, D12 e D14.

O docente D3 traz um fato importante, pois os professores, especialmente no início da carreira, tomam como referência para o ensino os modelos e as experiências vivenciadas ao longo de sua formação. Pimenta (2000, p. 20) acrescenta que as experiências enquanto alunos, diante de diferentes professores, em toda vida escolar, também são consideradas importantes na construção dos saberes da docência. “Experiências que lhes possibilitam dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana”.

Dos dez docentes entrevistadas, apenas D2, D9 e D12 planejaram, desde a graduação, serem professoras. No campo da enfermagem, a conjunção da assistência e da docência ocorre com maior frequência nas situações em que o enfermeiro assume a docência como segundo emprego. Isso faz com que ocorra o ingresso na docência como mera oportunidade de emprego, evidenciando o descompromisso com a profissionalização docente, tanto por parte dos que ingressam quanto por parte das instituições que os recebem sem exigência de formação docente.

Verificou-se que um fator de grande importância na escolha profissional dos entrevistados foi a influência familiar. Vygotsky (2003) reforça a ideia da aprendizagem

alicerçada no social, considera a pessoa em seu todo, envolvendo a cognição e a afetividade. Nesse alicerce social, pressupõe-se a presença de todos os afetos possíveis, inclusive o presente nas relações familiares, que também estimulam e favorece o desenvolvimento cognitivo e, por consequência, pode orientar a escolha profissional, como referido por D2 e D10.

A situação mostrada na literatura sobre o tema (MASETTO, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), dando conta de que historicamente tem ocorrido em nosso país o profissional começar a ser professor sem a formação pedagógica, é também a que se verifica nos cursos pesquisados. Como resultado, esses profissionais passam a exercer a docência de forma amparada somente no conhecimento científico da disciplina.

Todavia, nos relatos dos docentes pesquisados, também se constatou que ocorre o ingresso na docência quando o enfermeiro ainda não desenvolveu sequer o domínio aprofundado do conhecimento disciplinar, sentindo-se inseguro e despreparado para exercer a docência, o que tem ocorrido tanto no curso de graduação em enfermagem quanto no curso técnico em enfermagem, onde alguns ingressaram logo depois de concluírem o curso de graduação. Esses, posteriormente, ingressaram no ensino de graduação. Nessa trajetória, ressalta-se como um aspecto positivo o fato de, após estarem atuando como docentes realizem alguma formação pedagógica.

5.3.1.2 Instituição de Ensino /Formação do Docente

Para Pimenta e Anastasiou (2002) as oportunidades de emprego aumentaram com a expansão das instituições particulares de ensino superior em todo o Brasil, cujos dados são apresentados e avaliados pelo MEC/INEP. Para essas autoras, o conhecimento desse sistema é de grande relevância, pois as condições de trabalho dos professores são bastante diversas entre os diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior em todo o território nacional; dependendo da instituição à qual o professor esteja vinculado, um tipo de conduta e produção será exigido dele no que tange à atividade docente, quer seja no ensino, na extensão de serviços ou na pesquisa.

“[...] Comecei a docência sem ter a formação pedagógica porque eram tantas as necessidades, havia tantas escolas privadas aqui na nossa região. Na verdade foi a forma que tive de retorno imediato e de complementar a renda depois que conseguir trabalhar na assistência [...] acho importante nós repensarmos o processo de formação, se adequar, não tem como escapar disso. (D8)

Percebo que na Enfermagem, assim como em outros cursos da saúde, não há formação adequada e estruturada dentro de um modelo pedagógico, pois as instituições não têm investido na atividade didático-pedagógica [...] a instituição pública tem privilegiado mais a formação pedagógica do professor do que as instituições privadas (D14).

Trabalhei com contrato provisório em uma Universidade Pública e em um ano tive a oportunidade de participar de um curso voltado para a formação do docente em ensino superior, com discussões fantásticas, coisa que nem o Mestrado e nem o Doutorado me proporcionaram. A formação pedagógica é privilegiada nas instituições públicas (D12).

Essas falas externam uma grande preocupação em torno do ensino superior. A avaliação institucional é uma realidade que necessita ser revista, pois é por esse processo que se poderá redimensionar todos os seguimentos da IES.

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

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

A qualidade de formação dos enfermeiros é uma responsabilidade que cabe às instituições de ensino formadoras desses profissionais e também às instituições de saúde onde eles atuam. Tal responsabilidade demanda um esforço coletivo dessas instituições para evitar a dicotomia entre o que é ensinado e o que ocorrer na prática profissional concreta, pois as dificuldades com que os alunos se deparam ao realizar a transição do ensino da sala de aula para a situação real de ação profissional, e do conhecimento teórico à sua contextualização em práticas, requerem um processo de mediação e ressignificação mais efetivo para concretizar o ensino-aprendizagem.

5.3.2 Conhecimento disciplinar

Nesta categoria foram incluídos os aspectos descritos pelos docentes e que se identificou estarem relacionados à sua formação e ao seu conhecimento específico de enfermagem, seja na disciplina ensinada ou a outras disciplinas afins. Eles estão apresentados

em duas subcategorias: Formação na área de enfermagem e conhecimento específico da disciplina.

5.3.2.1 Conhecimento específico do conteúdo

Nessa subcategoria estão os elementos apontados como aqueles que se relacionam à falta de conhecimento pelo professor e também a busca por superar essa dificuldade. Aparece aqui a dificuldade que o professor encontra quando não domina o conteúdo a ser ensinado, o que ocorre quando ele é colocado em uma disciplina que não é de seu domínio, por excesso de disciplinas que tem que assumir muitas sem afinidades e até mesmo por assumir turmas novas sem um planejamento realizado com o tempo adequado.

Uma das grandes dificuldades que tive foi no início da docência relacionado a disciplina que assumir quando cheguei. Eu vinha de uma experiência toda voltada pra unidades de saúde da família, não tinha experiência com a assistência hospitalar. Eu superei estudando muito, mas não foi nada fácil (D4).

Penso que uma das dificuldades é quando não temos conhecimento específico do conteúdo que você vai dar aula, por ser uma disciplina nova que ainda não domina, muitas vezes por não ter tido vivência ou experiência prática com aquele assunto. Corro atrás, busco estudar, procuro ajuda dos colegas para ministrar minha aula da melhor forma possível. Vivi essa situação quando iniciei minha carreira na docência (D5).

Interessante ressaltar que diante das dificuldades os professores criam meios para tentar superá-las. Logo, a desenvoltura desses professores no desenvolvimento das habilidades e competências diante dos problemas pode ser observada pela busca de aperfeiçoamento, de técnicas e nova metodologia para desenvolverem suas aulas e mudar sua conduta com professor. Todavia, há o reconhecimento de que falta o conhecimento para avançar nessa superação.

[...] trazendo aulas interessantes, trazendo exemplo do meu dia a dia, do meu cotidiano enquanto enfermeira, tentando trazer situações relacionadas com as práticas para eles, tentando despertar nele o interesse por aquele conteúdo, porque eu vejo que é muito difícil hoje a gente, prender bem a atenção do aluno, isso que é uma grande dificuldade que eu vejo (D2).

Sinto muita dificuldade para encontrar maneira de passar o assunto, de maneira que envolva os alunos [...] acho que faz falta o conhecimento didático. Acredito se tivesse licenciatura teria mais estratégias para promover a aprendizagem (D4).

Para muitos professores o domínio do conhecimento parece ser fundamental para desenvolverem um bom ensino. Ter conhecimento aprofundado do conteúdo que vai ensinar

auxilia no planejamento das aulas, na escolha de recursos, métodos e técnicas pedagógicas, o que pode deixar o professor seguro e resultar em melhor aprendizagem do aluno. Essa compreensão se faz presente nas falas dos docentes

[...] eu acho que é importante que o professor tenha um bom conhecimento da disciplina que ensina, saiba como é a prática, como é realmente o cotidiano do enfermeiro e consiga trazer suas experiências para a sala de aula, isso é fundamental (D14).

[...] facilidade para ensinar ela está diretamente proporcional ao domínio do conteúdo. Ao domínio do conteúdo em termos teóricos e em termos práticos. No meu entendimento são os primeiros itens a serem lembrados pelo professor é o domínio do conteúdo e a maneira, digo o método, com que ele está ensinando (D12).

O domínio dos conteúdos é imprescindível. No contexto do ensino em Enfermagem, o domínio dos conhecimentos científicos e as experiências profissionais dos enfermeiros possibilitam aos alunos uma compreensão mais concreta da formação e do exercício da profissão. No entanto, os docentes não fazem referência, com a mesma ênfase, ao domínio do conhecimento pedagógico para que desenvolvam sua prática de ensinar.

5.3.3 Conhecimento Pedagógico

Apesar dos avanços em direção a mudanças no ensino e aprendizagem na área da enfermagem, percebem-se ainda práticas pedagógicas que não contribuem para formar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, em resposta às diversas exigências de atuação profissional na realidade social. Para a superação dessa situação é necessário que os docentes que atuam no curso de enfermagem tenham formação pedagógica fundamentada em referenciais críticos. Os depoimentos dos entrevistados nessa pesquisa confirmam que, embora a atuação do enfermeiro tenha como uma das áreas a educação e o ensino nem sempre há, durante o curso de graduação, alguma formação que o prepare para atuar como docente.

Na faculdade não tive nenhuma disciplina que me preparasse para a docência, não se fala em enfermeira/docente. A visão da gente quando estamos na graduação é só assistencial (D8).

Tive uma formação voltada para o cuidado, para a assistência não me lembro de ter nenhuma disciplina voltada para docência. Não imaginava que poderia ir para a sala de aula ser professora (D7).

Iniciei à docência sem o conhecimento pedagógico, lembrava muito das aulas dos meus professores na graduação. Buscava me inspirar nos que gostava quando era estudante, nos que permitia a gente questionar, tirar dúvidas. Eram poucos. Assim comecei a preparar minhas aulas (D1).

Essa ausência de uma formação pedagógica mínima resulta no exercício da docência docente assentado somente em experiências pessoais, como aluno durante a vida acadêmica. Como em geral os cursos ainda estão presos a metodologias tradicionais de ensino, a experiência que os egressos carregam é essa, repercutindo depois em sua atuação docente.

Na área da Educação são vastas as discussões sobre a docência como uma profissão que requer uma formação apropriada para aquisição e desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. O professor é um profissional dotado de um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da profissão docente e a construção desses saberes se dá de maneira progressiva e constante, mediante a vivência de diversas fases, com momentos de incertezas e de motivações que permeiam a sua trajetória profissional. Esse processo de reflexão tem o professor como sujeito ativo do próprio desenvolvimento profissional, utilizando os saberes da experiência como forma de aprendizagem docente. (TARDIF, 2002b).

A categoria a seguir reúne as narrativas dos docentes pesquisados identificadas com suas ideias a respeito do desenvolvimento, relevância e aprendizagens advindas da sua trajetória profissional no magistério superior.

5.3.3.1 Formação pedagógica para a docência

Durante as entrevistas, todos os sujeitos expressaram de forma contundente, através da verbalização e gesticulação, a importância da formação pedagógica para exercer a docência, conforme se observa nos depoimentos seguintes.

Na graduação, tinha disciplina de didática, mas uma coisa muito rápida, superficial, sem aprofundamento [...]. (D2).

[...] tem muitos professores que tem títulos, são considerados super capacitados e não têm didática para ensinar [...]. Os próprios alunos comentam. (D4).

[...] Sei que a formação pedagógica é fundamental para a atuação do professor universitário, pois através dela o profissional poderá reconhecer e analisar o projeto político pedagógico da instituição [...]. (D5).

[...] o professor enfermeiro tem muitas ferramentas, mas falta o preparo específico para ser professor em nível superior, ser formador de outro profissional [...] falta conhecimento pedagógico na graduação. (D3).

A discussão que fala da formação pedagógica para ser professor no curso de enfermagem, para mim, surge como uma reflexão para ser docente no ensino superior[...] fui percebendo que havia necessidade de ampliar o conhecimento para poder enfrentar o desafio da docência, que são inúmeros [...] (D6).

[...] quando falava em docência, eu pensava na teoria e na prática, achava isso essencial na formação como um todo [...] Sei que se for visar o envolvimento do aluno e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, tenho hoje certeza da importância da formação pedagógica. Sei que não basta apenas o conhecimento do conteúdo e o conhecimento prático [...] (D7).

Pimenta e Anastasiou (2002 p.259), afirmam que o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante “a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no Ensino Superior.” Essa análise é importante ser considerada para que a responsabilidade pela formação pedagógica não recaia somente sobre o docente. Se há enfermeiros atuando como docentes sem que tenham nenhuma formação pedagógica é, também, porque as instituições de ensino não têm se preocupado com essa formação enquanto um requisito necessário.

5.3.3.2 Formação continuada

A formação continuada representa um suporte para que o docente desenvolva-se adquirindo novos conhecimentos ou aprofundando os que já possuem, agregando teoria e método ao ensino.

Nessa perspectiva, o papel do professor que enquanto o profissional que tem contato direto com o aluno foi ampliado. Sua função hoje inclui despertar no aluno a compreensão da importância do que ele aprende, como e por que aprende, estimulando-o à busca constante da autonomia para adquirir conhecimentos.

Libâneo (1998) acredita que a formação continuada leva os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula. No caso da docência em enfermagem, a ausência da formação para iniciar nessa atividade torna ainda mais relevante a formação continuada.

[...] quem já sai da faculdade e vai dar aula não está pronto. A minha experiência prática me ajudou muito para a docência, mas precisei fazer uma especialização em docência para o ensino superior porque precisava do embasamento pedagógico que não tive na graduação. E não parei, logo depois fiz o mestrado. [...] (D4).

[...] Percebi que somente a minha formação não era suficiente para a docência, daí surgiu o curso de especialização do PROFAE na época ainda ensinava no curso técnico e conseguir fazer. Logo em seguida fiz o mestrado. Não parei e não paro de buscar formação para docência [...] (D2).

[...] somente a minha formação não era suficiente para a docência, parti para a pós-graduação, mestrado e doutorado. Tive nessas duas formações momentos importantes para refletir sobre a ação docente no ensino superior, sobre a pesquisa [...] mas não julgo ser suficiente para a formação pedagógica do professor [...] vivemos grandes mudanças, precisamos mudar paradigmas educacionais no Brasil. (D12).

Os depoimentos revelam uma preocupação com a necessidade de investimento na formação pedagógica continuada dos docentes para que consigam enfrentar as exigências educacionais, principalmente as de mudanças. No entanto, há necessidade de que as instituições de ensino superior propiciem aos enfermeiros que estão na docência essa formação pedagógica continuada.

Para Anastasiou e Pimenta (2002), os cursos de especialização constituíram a principal fonte de preparação de docentes para o ensino superior, principalmente para as instituições particulares. Afirmam as autoras que o ofício de professor é fundamental para o processo de mudança social, se deixados à margem da formação pedagógica essas transformações podem não se concretizar. Os dados dessa pesquisa mostram que essa análise das autoras se aplica integralmente ao curso de graduação em enfermagem.

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

No relato de D5 podemos notar que a aponta a necessidade das instituições de ensino possibilitarem o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, entendida aqui como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, e que exige do professor disponibilidade para aprendizagem.

[...] É preciso que as instituições de ensino superior propiciem aos docentes formação continuada. Essa e outras indagações revelam que a perspectiva de melhoria na efetivação dos cursos de nível superior é uma constante. Porque sabemos que cada dia o mercado exige mais [...] (D5).

As exigências do mundo atual exigem do professor que tenha ações criativas e contextualizadas para promover conhecimentos globalizados. No entanto, por mais criativo que seja ele necessita formação.

O professor, como todos os profissionais, necessita estar em constante atualização, uma vez que a sociedade está sempre em transformação pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano. Cabe manter-se qualificado para que possa atender as necessidades de seus alunos bem como da sociedade.

Portanto, mediante sua ausência na formação inicial do enfermeiro, a formação pedagógica para a docência pode ser proporcionada pela educação continuada, contribuindo para que o docente avance para além das concepções adquiridas como aluno da graduação e dos saberes advindo somente das experiências pessoais.

5.3.3.3 Mudanças relacionadas à capacitação docente

A capacitação para ser docente desponta como uma preocupação atual, pois o próprio professor ao adentrar a universidade é confrontado em suas ações cotidianas com seus conhecimentos teóricos, sendo inevitavelmente, revista a sua prática e como ela se fundamenta. Esse contexto estimula o ampliar da consciência sobre a própria prática originando a necessidade de transformação profissional. (PIMENTA, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Antes era exigida apenas a graduação em enfermagem como critério para passar a atuar como docente nesse curso. Atualmente, a exigência mínima de pós-graduação *lato sensu* é uma determinação legal do Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CES 01/2007, para o docente possa atuar em curso de graduação. Todavia, muitos docentes buscam também a pós-graduação *stricto sensu* e apontam mudanças proporcionadas por esses níveis de estudo refletindo-se positivamente em sua prática docente.

Depois do mestrado, a gente percebe o quando precisávamos do conhecimento pedagógico. Quantas coisas fizemos antes dessa capacitação que não faria mais hoje. Conseguir perceber a necessidade de preparar o aluno para uma visão mais crítica, não só aspectos da técnica em si, mas do mundo, da necessidade de relacionamento entre as pessoas, com outros profissionais e com o meio em si. (D4).

[...] quem já sai da faculdade e vai dar aula não está pronto. A minha experiência prática me ajudou muito para a docência, mas precisei fazer uma especialização em docência para o ensino superior porque precisava do embasamento pedagógico que não tive na graduação. Sentia essa necessidade principalmente para preparar aulas, buscar estratégias para expor o conteúdo etc. Depois da especialização faço tudo diferente do que fazia antes (D8).

[...] ter feito a pós-graduação me deu referencial e também recursos para a docência no ensino superior [...] a busca é contínua, leituras, congressos, palestras, atualizações, enfim, essa formação não tem fim. (D12).

A docência requer a mobilização de saberes pedagógicos que, apenas no curso de graduação não são estimulados/desenvolvidos. O conhecimento inicial originado nessa etapa é direcionado para a profissão específica, não para a docência. Em um segundo momento, quando da opção pela carreira docente, o aprofundamento necessário ocorre através dos cursos de especialização, mestrado e doutorado, dando início a construção de uma nova identidade profissional. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Os docentes reconhecem que após a qualificação, se encontram muito mais preparados para interagir no meio acadêmico, pois melhoraram a qualidade das aulas usando metodologias mais amplas. Essa experiência possibilitou o amadurecimento do conceito sobre ser docente e suas implicações, tais como- desenvolver um olhar diferenciado sobre o processo ensino-aprendizado, percebendo seus diferentes aspectos e a necessidade de ensinar vislumbrando a integralidade do sujeito.

5.3.3.4 Interação aluno e professor

Especificamente em relação à docência no ensino superior, a interação pode ser compreendida como a atitude de parceria e corresponsabilidade de professor e aluno, na busca da consecução de objetivos comuns, como se fosse um trabalho em equipe (MASETTO, 2003). Essa meta deve sempre estar pautando a atitude do professor e do aluno, talvez com maior ênfase por parte do professor, para que se encontrem caminhos de cumplicidade em busca da aprendizagem. Isso pode ser percebido nos depoimentos a seguir.

[...] então, eu acho que o papel do educador é antes de tudo a formação é formar o indivíduo, não só tendo como base a parte científica, mas como um profissional que tem deveres perante a sociedade [...]”. Eu acho que o papel do educador é o de mediador da aprendizagem para que o aluno desenvolva seus pensamentos e se torne um cidadão crítico (D1).

Diferente da minha época hoje procura uma interação diferente das que eu tinha com os meus professores. Permito que o aluno faça perguntas, tire duvidas, participe das aulas. Sempre há uma troca de conhecimento. Isso na minha graduação não acontecia (D3).

O que eu considero mais importante é a minha relação com o aluno. O respeito que eu tenho com eles e as oportunidades de aprendizagem de aprender aprendendo e ensinar aprendendo também [...]. Eu penso que a educação que a gente recebeu. Era

uma educação que não levava a gente a criticar a analisar uma situação. E a educação hoje, eu penso que ela propicia isso (D6).

As facilidades que tenho é de ter uma boa interação com os alunos, tenho uma comunicação facilitadora com meus alunos, porém sempre preconizo o respeito também (D8).

Libâneo, (2009) afirma que o professor é figura de relevância no processo de autoafirmação do aluno, procura acelerar e disciplinar os métodos de estudo, propondo conteúdos e modelos compatíveis com as expectativas vividas pelo aluno, para que este se mobilize para uma participação ativa. O aluno participa desse processo na busca da verdade, ao confrontá-lo com os conteúdos e modelos propostos pelo professor. O autor destaca, ainda, que o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na integração entre o meio (material, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas (LIBÂNEO, 2009, p. 41).

Todos os entrevistados nessa pesquisa concordaram que é importante o relacionamento aluno/professor e que se deve ter em mente que o aluno necessita de orientação, esclarecimentos e participação, para assim, saber aprender como lidar com o conhecimento e, no futuro, atuar com competência.

5.3.4 Conhecimento experiencial

Como se observou, muitos dos docentes que atuam nos cursos de graduação em enfermagem iniciam-se nessa atividade com base em suas experiências profissionais da área, mas sem formação alguma no campo pedagógico. A esses docentes resta apoiarem-se na própria experiência para desenvolverem sua capacidade de responder às exigências do processo de ensino e aprendizagem. Com o passar dos anos a experiência vão aprendendo e se modificando com os saberes adquiridos na experiência e por isso valorizam muito a prática como fonte de seu desenvolvimento, como se verá a seguir.

5.3.4.1 Aprendizagens adquiridas na vivência da prática

Sabe-se que o professor constrói uma parte de seus conhecimentos durante a atividade docente, partindo de sua experiência. Isso possibilita a articulação entre os conhecimentos construídos por ele mesmo e os conhecimentos produzidos por outros e adquiridos ao longo de sua

trajetória pessoal e profissional. Como afirmou Paulo Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23). Assim, a docência é também fonte de conhecimento e de saberes. Nesse contexto, para o desenvolvimento do “ser professor”, é necessário que o docente esteja disposto para uma aprendizagem constante.

Buscou-se compreender como os participantes dessa pesquisa foram desenvolvendo a aprendizagem da docência nos diferentes contextos de sua atuação. A seguir, algumas falas ilustram os achados.

Com a experiência adquirida pelos anos na docência vou aprendendo formas de como elaborar minhas aulas de maneira a torná-las cada vez mais atrativas, de forma também a estimular o raciocínio crítico dos alunos. Percebo o interesse dos alunos durante as aulas pelo número de questionamentos e intervenções a respeito do assunto ministrado, o que gera muitas vezes discussões que são relevantes para uma melhor aprendizagem (D2).

Quanto mais eu ensino, mais vou criando melhores estratégias de promover a integração entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática e, conseqüentemente, isso faz com que aumente o interesse dos alunos pela disciplina (D4).

[...] a prática pedagógica destaco que, para que haja uma efetiva transmissão do saber, é necessário: primeiro não achar que sabe de tudo; segundo, procurar transferir seus conhecimentos de uma maneira mais humilde; terceiro, ouvir atentamente o questionamento do aluno para então tentar solucionar da melhor forma possível a sua dúvida (D8).

Essas falas revelam o desenvolvimento dos docentes em sua própria prática, expressando a conquista de saberes experienciais que consideram relevantes. Os saberes experienciais são os saberes que o professor, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolve, baseado no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de sua realidade e do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados; incorporam a experiência individual e coletiva na prática de habilidades do saber ser e fazer, sendo chamados de “saberem experienciais” ou “práticos”, isto é, um saber proveniente de sua profissão. Nesse sentido, Tardif (2002) é claro ao afirmar que experiências são:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão [...] (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Embora a experiência docente seja importante, a prática docente não pode se limitar a ela e deve superar o ato de transmitir informações. O professor precisa assumir um lugar de

mediador no 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. Como concebe Davydov (1988) o conteúdo de ensino é um objeto mediado pela ciência e apresentado ao aluno em forma de conteúdo generalizado, abstrato e, por isso, o professor deve orientar os alunos num movimento de pensamento que vai sempre do aspecto geral para o particular do objeto de aprendizagem.

Os docentes revelam que estão dando um passo importantíssimo ao promoverem a participação dos alunos, favorecendo sua interação. Entretanto, ainda estão presos a uma visão tradicional de ensino, possivelmente por seu desenvolvimento pedagógico estar ocorrendo mais pela via do saber experiencial oriundo da sua experiência educacional como aluno.

5.3.4.2 Troca de experiências entre professores

Nessa subcategoria evidencia-se que, apoiado nos saberes da experiência, o professor confere grande importância à troca de experiências com colegas docentes para enfrentar os desafios cotidianos do processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que no ensino superior a troca de experiência entre os professores é inevitável e necessária e, às vezes, acaba sendo o principal saber em que se apoia o professor para ensinar, já que ele ingressa aí sem formação pedagógica. Essa compreensão também aparece nas falas dos docentes.

De acordo com Tardif (2002), os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Sou muito crítica com meu trabalho, com minhas aulas, com os conteúdos que elaboro. Também estou sempre buscando experiências com outros profissionais a fim de melhorar minha prática docente (D4).

O conhecimento e a experiência de docentes mais velhos, quando colocados em diálogo a respeito dos problemas, da prática pedagógica e da ação docente, abrem um leque de possibilidades, o que facilita o desenvolvimento da disciplina, mostram na verdade um caminho, ficando mais fácil para buscar um método, uma referência bibliográfica etc. (D3).

Dessa maneira, a reflexão sobre sua ação docente e a comunicação com outros colegas tornam-se meios para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos, a partir das experiências positivas compartilhadas. D3 refere buscar também referência bibliográfica, o que pode enriquecer esse saber compartilhado. Todavia, a situação ideal seria compartilhar práticas pedagógicas bem fundamentadas em conhecimentos teóricos e metodológicos relevantes, pois assim esse compartilhamento seria mais rico e teria mais potencial de produção de mudanças no ensino que resultassem em melhor qualidade.

5.3.4.3 Desenvolvimento da prática pedagógica - Diferentes cenários

A didática, de acordo com Libâneo (2009), não é meramente uma técnica de ensino desprovida do aspecto social da formação do aluno. Na sociedade contemporânea, de modo geral, uma das principais demandas que se apresenta é a capacidade de articular os conteúdos curriculares com a realidade social na qual o aluno está inserido, de forma a contextualizar o ensino. Essa é uma exigência também para os cursos de graduação em Enfermagem. Entre os docentes entrevistados não predominou essa compreensão, pois apenas D5 expressou buscar essa contextualização.

[...] procuro, ensinar o conteúdo das disciplinas, relacioná-los com os exemplos do dia-a-dia. Minha disciplina traz muito o aluno para a realidade vivida por ele em suas comunidades. Enfim, busco preparar o aluno para o mundo, desenvolver nele um pensamento crítico (D5).

Há também a preocupação com as formas de desenvolvimento da prática pedagógica e busca por meios e condições que promovam a aprendizagem dos alunos.

[...] busco desenvolver bem minha prática pedagógica na elaboração do plano de curso, planos de aula, roteiros de aula, textos complementares, atividades práticas, e etc. Acredito também que a disponibilização de todos os roteiros de aula para os alunos antes das aulas potencializa muito o aprendizado (D1).

Os docentes expressam compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente, garantindo assim a efetividade do processo ensino--aprendizagem. Mas, enquanto D5 busca articular o conteúdo com a realidade social, D1 parece prender-se mais a uma aprendizagem entre “paredes” da sala de aula.

Outros buscam sair das “paredes da sala de aula”, mas fisicamente, levando os alunos para lugares fora da sala.

Tento sempre melhorar minha prática pedagógica, aprendi muito com os anos de ensino e uma das coisas que gosto de fazer e sei que enriquece a aprendizagem são aulas fora da sala de aula. Promovo dentro do semestre dois momentos fora da sala. Eles adoram (D7)

Procuro sempre que possível. Para isso depende do conteúdo que estamos trabalhando, sair da sala de aula.... Procuro realizar as aulas no laboratório, realizando a prática do que estudamos em sala. Programo visita técnica. Eles adoram e o aproveitamento que eles tiram dessas visitas é excelente (D6).

É elogiável o esforço desses docentes para, nos limites de sua prática, desenvolverem o interesse dos alunos pelo aprendizado. Porém, parece haver aí a compreensão de que a teoria é um conhecimento que será “aplicado” a uma prática, isto é, uma concepção que fragmenta teoria e prática. É como se a prática não estivesse na teoria, ou não estivesse na sala de aula.

Depreende-se dessa situação que a formação pedagógica para a docência ocupa lugar de destaque e os profissionais que estão inseridos na docência precisam compreender a importância de buscar uma formação específica, quer seja na pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, para lidar com tantas diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas e ainda assim obter sucesso no construir do processo de ensino-aprendizagem.

5.3.5 Prática pedagógica

O grande desafio do professor é atender às exigências da atualidade. Nesta categoria os professores revelam aspectos pertinentes às exigências diante de suas práticas.

5.3.5.1 Políticas educacionais

Nesta subcategoria, compreende-se dos depoimentos dos docentes pesquisados a compreensão de que a ausência de políticas específicas voltadas à docência nos cursos de graduação é um fator relevante e que repercute negativamente.

[...] Ausência de um plano político educacional que venha ao encontro das aspirações dos docentes e discentes na busca da qualidade do ensino que se encontra em expansão (D4).

[...] é necessário que a política educacional seja prioridade o que não é feito na atualidade. Por exemplo, há professoras que ministram disciplinas com que não têm nenhuma ou pouca afinidade. Dessa forma se submete a essas ações que traz ineficácia do ensino. O professor fica então à mercê do que determina o curso, departamento (D5).

[...] é necessário que a política educacional seja prioridade o que não é feito na atualidade (D2).

Não se tem uma política de avaliação institucional propositiva, que seja capaz de avaliar as fragilidades pedagógicas como forma de possibilitar o redimensionamento de práticas e atitudes dos docentes (D12).

Os docentes, embora tenham ingressado nesta atividade sem terem tido a formação pedagógica, detectam aspectos políticos muito relevantes e apresentam sobre eles uma visão crítica, como é o caso da ausência, por parte da instituição de ensino, de critérios epistemológicos para atribuir disciplina aos docentes e fragilidades da avaliação institucional, que não chega a alcançar os aspectos pedagógicos.

Esses relatos levam à reflexão do quanto é urgente não apenas discutir essas questões, mas buscar meios para superá-las. É preciso que a política educacional contemple melhor as necessidades e os dilemas da docência no ensino de graduação, de forma geral.

5.3.5.2 Grupos heterogêneos – Características dos alunos

Nessa subcategoria verifica-se que o fato de as turmas do curso de Enfermagem ser constituídas de alunos que já são trabalhadores na área da Saúde, carregando, portanto, certo conhecimento e uma experiência nessa área, e por alunos que não têm ainda conhecimento e experiência profissional na área, foi descrito pelos docentes pesquisados como grupos heterogêneos e como um dos fatores que causam dificuldade ao professor para ensinar. Outro fator que apontaram como grupo heterogêneo foi a diferença de idades dos alunos.

[...] turmas em que a faixa etária dos alunos é muito variada. Fazer com que um grupo heterogêneo alcance o mesmo nível de aprendizado é um grande desafio (D3).

As turmas de enfermagem são muito heterogêneas. Uns são técnicos de enfermagem e trazem alguns conhecimentos progressos da própria vivência do trabalho. Em contrapartida, na mesma sala de aula, temos alunos que não conhecem nada do campo de enfermagem. Tudo é novo, muitas vezes o entendimento é mais lento do que os que já têm experiência profissional (D5).

Ser técnico de enfermagem acredita que tenha vantagens e desvantagens [...], vantagens de saber fazer a técnica de conhecer uma rotina, porém a maioria traz seu conhecimento e suas técnicas do jeito que sabem, muitas vezes não do jeito certo [...]. Outra dificuldade é que na maioria das vezes tem dificuldade de delegar atividades como enfermeiro, de estudar e buscar conhecimento científico, de trabalhar com a parte administrativa, de coordenar o cuidado. Então há momentos que ser técnico auxilia para alguns e pode prejudicar outros [...] não podemos generalizar, mas temos essa realidade (D7).

No curso de enfermagem, muitos alunos já são técnicos em enfermagem e atuam na profissão. Seus conhecimentos, vivências e experiências, como apontadas por D7, apresentam vantagens e desvantagens, pondo desafios ao professor no processo ensino-aprendizagem, pois ora essa experiência favorece, ora dificulta o desenvolvimento do aluno, uma vez que os conhecimentos científicos no curso de graduação são mais complexos e aprofundados e a prática do enfermeiro exige que ele seja líder.

Ao que parece isso gera uma contradição para esse aluno e, conseqüentemente, para o seu professor, pois frequentemente muitos conhecimentos e práticas que esses alunos já possuem necessitam ganhar outro significado, outra estrutura, pensamento e de ação. Por outro lado, os alunos “leigos” apresentam dificuldades relacionadas com a ausência de conhecimentos e de práticas que, geralmente, os levam a ter certa dificuldade na abordagem dos indivíduos e famílias no processo de cuidar. Mas, o fato de esses alunos não serem trabalhadores de enfermagem também representa um fator que facilita a sua aprendizagem da profissão, pois essa já se inicia baseada em conceitos científicos mais complexos e aprofundados.

Entretanto, para D2 e D12, há também algo de positivo no fato de as turmas serem heterogêneas: uma possibilidade de aprendizagem com os alunos cooperando entre si.

Acho que a mesma condição da turma ser grupo heterogêneo é uma facilidade e também uma dificuldade. É uma facilidade porque tem muitas diferenças participando da mesma construção, então acho que isso facilita em algum sentido a aprendizagem porque um coopera na construção do outro (D2).

Dessa forma, uma aprendizagem que se baseia em uma concepção de cooperação se enquadra em uma interação social em que não apenas o compartilhamento de um conhecimento se configura como uma característica principal, mas também o envolvimento de todos na construção e manutenção do conhecimento originado da interação participativa de todos os envolvidos na atividade.

O envolvimento dos alunos em uma atividade que lhes permita manifestar, concordar ou discordar, acrescentar, fazer afirmações em um espaço que, por natureza, é fundamentalmente democrático como o é a sala de aula, ou o ambiente de aprendizagem, nos permite analisar a perspectiva da concepção de aprendizagem envolvida em tal processo.

Outra dificuldade relatada pelos participantes refere-se às aprendizagens insuficientes dos alunos que ingressam no ensino superior, como aponta D1.

As dificuldades aparecem quando esse estudante apresenta um perfil diferente, com deficiências oriundas da educação básica. Desse modo, o docente precisa desconstruir o idealizado e planejado, submetendo o processo de ensino a padrões tradicionalistas, comprometendo a qualidade da aprendizagem (D1).

[...] Tenho que falar sobre a dificuldade que o aluno apresenta na interpretação, ortografia e até em cálculos simples de medicamentos. Coisas básicas, que são reflexos da educação básica ruim [...]”. Muitos querem os conteúdos prontos, não querem ler o material disponibilizado da disciplina (D4).

São discursos como esses que justificam a grande necessidade de repensar o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, pois, se na escola pública o objetivo parece ser livrar-se o mais rápido possível dos alunos aprovando-os nas disciplinas, na escola particular a educação foi comercializada de tal forma, que existe a necessidade de se aprovar um número cada vez maior de alunos nas universidades, para assim, aumentar a publicidade da escola.

Considerando todos estes fatores, percebe-se que os problemas no ensino da leitura e interpretação são advindos de toda uma estrutura educacional que não permite que o discente consiga adquirir o hábito pela leitura, condição básica de toda a sua aprendizagem atual e futura.

Outra dificuldade relatada pelos docentes refere-se o cansaço dos alunos que são trabalhadores pelo excesso de carga de trabalho, principalmente os técnicos em enfermagem.

O aluno que nós temos recebido hoje no curso de enfermagem percebe que são na grande maioria composta de trabalhadores de nível técnico. Eles têm um bom conhecimento da prática, mas quando vamos falar do embasamento científico, fico bastante preocupada porque muitas vezes nos deparamos com alunos que não conseguem acompanhar a aula tem dificuldade de interpretar [...]. Isso tudo acaba atrapalhando a aprendizagem do conteúdo de toda a sala. (D14).

O aluno que já é técnico o problema é maior porque a maioria deles sai do plantão e vem direto para a aula. Trabalhou o dia todo muitas vezes em dois lugares o cansaço, indisposição dificulta o aprendizado. (D4).

A formação desse aluno não ocorre fora da sua realidade social, da motivação que o leva ao curso de graduação e, conseqüentemente, da necessidade social de formar profissionais competentes para se inserirem no trabalho no sistema de saúde. Este aluno trabalhador que custeia a sua formação e provê o seu sustento, muitas vezes também provê a sua família é, em geral, também o que apresenta deficientes aprendizagens vindas outros níveis de ensino.

Uma prática pedagógica voltada às necessidades individuais do aluno requer um planejamento voltado à heterogeneidade existente na sala de aula. Para a efetivação desse

processo, “o educador deve aprender a trabalhar com a diversidade na sala de aula”(BIERKSTEKER, 2006.p.386). Seguindo a perspectiva interacionista de ensino e aprendizagem, a autora reforça a importância da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de construção do conhecimento, permitir que as relações se efetivem no ambiente escolar, possibilitar que essas interações se efetivem resulta na criação de zonas de desenvolvimento proximal que futuramente após a intervenção do professor resultarão na construção do conhecimento por parte do aluno. A autora reitera que,

[...] valorizar o conhecimento que o aluno possui é uma prioridade da concepção interacionista de aprendizagem. No entanto para que essa valorização ocorra é necessário, antes de mais nada perceber a individualidade dos alunos em sala de aula. Para que o aluno progrida no seu processo de aprendizagem, é preciso partir do nível de conhecimento que ele possui para levá-lo a um nível de conhecimento mais amplo. (BIERKSTEKER, 2006, p. 388).

Desse modo, os enfermeiros que estão atuando como docentes nos cursos de graduação em enfermagem se veem diante de um imenso desafio, para o qual não dispõem de conhecimentos teóricos pedagógicos, psicológicos, sociológicos etc. Precisam contar com o conhecimento experiencial e com as experiências compartilhadas com outros colegas docentes, buscando soluções a partir da própria prática pedagógica.

6.3.6 Integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico

Nessa categoria, que é estreitamente ligada à questão central que essa pesquisa buscou responder, estão reunidos elementos expressos nas falas dos docentes que indicam haver, ou não, integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, e o modo como ocorre.

5.3.6.1 Plano de Ensino/Teorias e métodos pedagógicos

Libâneo (2002) explica que quando a aprendizagem duradoura acontece, os alunos passam a lidar com os conhecimentos de forma independente, com autonomia. Para isso, são necessários métodos didáticos capazes de despertar no estudante o raciocínio próprio, pois é interessante que um aluno explique uma ideia com suas próprias palavras a partir de conhecimentos adquiridos, e conseguindo aplicar o conhecimento adquirido em diferentes contextos. Essa é uma concepção contrária à pedagogia tradicional.

Nas falas dos docentes nota-se a presença dessa preocupação em se contrapor a métodos tradicionais.

Minha disciplina já é do final do curso eu trabalho com o método da problematização, dentro disso trabalho com processo de enfermagem, por isso esse método é perfeito. Os conteúdos precisam ser apresentados como situações-problemas para provocar o interesse dos alunos, trazendo sempre o conhecimento que ele já tem. Nas transformações vividas pela educação atualmente não cabe mais um modelo pedagógico tradicional, centrado no professor (D1).

Ainda há um predomínio no país de métodos tradicionais, onde o foco está no professor, que detém conhecimentos e repassa ao aluno. Conheço alguns métodos de ensino-aprendizagem. Minha disciplina permite usar muito bem metodologia da problematização leva o aluno a vivencia do sujeito, o laboratório de enfermagem cria um ambiente dentro da realidade que vai encontrar no campo de estágio curricular e posteriormente na vida profissional (D2).

O fato de estar na docência superior, me permite estar exercitando a auto avaliação, revendo suas metodologias e tendo a oportunidade de amadurecer profissionalmente. Faço de cada experiência vivenciada uma possibilidade para o enriquecimento do perfil como educador (D3).

O conhecimento disciplinar, do conteúdo é muito importante, claro é fundamental, mas sozinho não basta. Precisamos do conhecimento pedagógico que vai estar voltado para o tipo de metodologia que a gente está usando pra ensinar. Falo da didática usada para ministrar a disciplina. Quando encontramos essa integração estamos na frente de um educador de verdade (D4).

Aqui trabalho e sigo o método do construtivismo, pois propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa. Tenho aulas sempre usando a prática (D5).

Conheço alguns métodos, aqui usamos o construtivismo. Já vem definido no plano de ensino. Acredito que conhecimento humano se constrói na interação homem-meio. Minha disciplina permite essa interação nas aulas práticas (D6).

Sempre dinamizo minha aula, pra não ficar muito cansativa levo textos pra discutirmos, vídeos etc. Busco métodos diferenciados pra tentar fazer com que o aluno preste atenção no conteúdo trabalho. Eles gostam muito quando mudo a didática, quando participam das aulas trazendo suas experiências. Não uso uma metodologia específica (D7).

Para (D1) os conteúdos devem ser significativos, precisam ser apresentadas situações-problemas para provocar o interesse dos alunos, devendo ser respeitados a cultura e o conhecimento prévio desses alunos. Libâneo (2009) acredita ser necessário propor conteúdos e modelos compatíveis com as experiências dos discentes para mobilizá-los à participação ativa. Afirma o autor que o ensino, quando desarticulado da realidade, focaliza o conteúdo por si só, gerando visão distorcida da realidade e alienando os alunos de sua verdadeira responsabilidade profissional.

Relatos dos docentes pesquisados revelam a compreensão de que o aluno e o professor vão para a sala de aula com uma bagagem própria, ou seja, cada um traz consigo uma história

pessoal, valores, interesses, necessidades, dificuldades. Essa riqueza precisa ser melhor aproveitada e potencializada com o professor fazendo com que as contribuições pessoais se integrem aos objetivos educacionais. O professor é o desencadeador desse processo interpessoal, estimulando situações com perguntas, respostas, levantando e estimulando a construção de problemas, criando espaços de solução, expondo e discutindo conteúdos que sejam relevantes para o aluno. O professor é o mediador entre o sujeito (aluno) e o conhecimento a ser aprendido por ele. Para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, em seu trabalho com os conceitos, notadamente em seu método de pensamento, conforme descreve Davydov (1988).

Portanto, o saber docente não é formado apenas da prática, precisa também ser nutrido por teorias educacionais. A teoria tem importância fundamental, pois ao se apropriar de fundamentação teórica, o docente passa a ter uma orientação teórica e metodológica para compreender, interpretar, planejar, tomar decisões contextualizadas em relação ao processo ensino-aprendizagem. Além disso, adotar um referencial teórico implica em assumir não só uma concepção científica do processo ensino-aprendizagem, mas também uma concepção social e política. Veja-se o que referiram os docentes a esse respeito.

Na verdade, identifico-me com a teoria de Vygotsky. Mesmo que a faculdade trabalhe com o construtivismo tento sempre seguir o teórico que identifico porque leva em consideração as atividades interpessoais do aluno e a história social, para o teórico o homem se produz na e pela linguagem (D2).

Conheço alguns teóricos como: Paulo Freire e Piaget. Já li muita coisa dele, não tenho domínio sobre suas teorias. Não sigo propriamente nenhum (D3).

Não sigo nenhum teórico. Acompanho o plano pedagógico da faculdade (D5).

O plano de ensino vem pronto a faculdade na realidade é uma “rede de ensino” todas seguem o mesmo plano e nele tem um referencial teórico a seguir. Não sei muito bem, mas acho que é Piaget (D8).

Sigo agora o modelo de ensino da instituição que é nacional onde a gente tem o plano de ensino, plano de aula e ementa pronta e a gente tem que seguir. Cada semana já tem o conteúdo que vai ser ministrado. O plano vem pronto (D7).

Esses depoimentos foram selecionados para ilustrar que, embora reconheçam que o conhecimento pedagógico é importante, os docentes não se fundamentam em uma teoria ou referencial pedagógico para orientar sua atividade de ensino. Exceto D2, que referiu tentar seguir Vygotsky, a atividade dos docentes é determinada e orientada pelas instituições, sendo que nem sempre o professor conhece qual é o referencial teórico, como expressam D8 e D7.

Esta prática institucional prejudica a possibilidade de integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico na medida em que impede a participação do professor no planejamento e concepção do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mero executor de padrões definidos.

[...] Como o projeto pedagógico vem pronto fico muitas vezes pensando: e agora, como será que eu vou conseguir prender a atenção dos alunos, durante horas, três vezes por semana, dentro de uma sala de aula? ... a única coisa que eu tinha era um material em forma de livros com o projeto pedagógico, com método e referencial prontos. Não concordo, considero um obstáculo para a integração do saber disciplinar e pedagógico porque deveria ser elaborado coletivamente e não de forma isolada (D7).

Muitas vezes não conseguimos integrar esses conhecimentos por conta da estrutura da instituição. Já trabalhei em local que o laboratório não tinha quase nada para ensinar a prática. Mesmo sabendo usar métodos interessantes para exercer uma prática pedagógica, que busca a interiorização do conteúdo abordado, não conseguia concretizar (D1).

Tento estimular a relação teoria-prática e desenvolver um ensino dinâmico relacionado com a realidade, para propiciar a capacidade de reflexão que contribuirá para melhorar as relações profissionais e um entendimento crítico do conteúdo abordado, mas nem sempre a estrutura da instituição nos permite (D6).

Ao não ter autonomia para decidir sobre qual o melhor modo de organizar o ensino a partir do conteúdo a ser ensinado, o docente realiza um ensino formal, para o cumprimento de protocolos institucionais, e não um ensino contextualizado às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nota-se aí uma forte contradição, pois embora os docentes tenham revelado preocupação em considerar o aluno, seu contexto, seu desenvolvimento, as condições institucionais impõem limites à concretização dessa perspectiva do docente.

Como conceitua Libâneo (2015), a didática é o campo de referência para a formação de professores e de investigação dos marcos teóricos e conceituais que fundamentam a articulação teoria e prática em contextos reais de ensino e aprendizagem para a apropriação de conhecimentos pelos alunos. Nessa concepção, os métodos de uma ciência é que são estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo pelo professor.

Mas, o que se verifica, é a separação entre o conhecimento disciplinar, aquele que se refere à disciplina científica ensinada, com sua lógica, sua estrutura epistemológica, seus métodos investigativos, e o conhecimento pedagógico, em geral compreendido como procedimentos e recursos de ensino, desvinculados do conteúdo e dos métodos de investigação da disciplina ensinada.

Os achados dessa pesquisa indicam, a partir dos relatos dos docentes, que nos cursos de enfermagem pesquisados as condições institucionais estão contribuindo muito mais para

uma perspectiva de dissociação do que de integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, ao dissociarem a atividade de ensino do professor do seu planejamento e das condições e meios para realizá-la.

5.3.6.2 A integração entre os conhecimentos na prática.

Iniciamos a descrição dessa categoria pelos depoimentos de D12 e D14, acerca da como buscam efetivar, na prática, a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico.

[...] Para possibilitar aprendizagens mais críticas e significativas após feito um diagnóstico da situação dos alunos, logo no primeiro contato com cada disciplina a ser ministrada, questiono-me sobre o programa da disciplina e trazendo à tona o quanto a metodologia, a didática e o referencial utilizado trará melhoria na aprendizagem para o aluno [...] (D14)

[...] Tento fazer a integração entre esses conhecimentos desde quando faço o plano de ensino. Sempre correlaciono o conteúdo com um método para mediar o ensino-aprendizado. Busco a maneira mais interessante, dinâmica para que o aluno consiga aprender o conteúdo de forma participativa, trazendo colocações significativas e críticas (D12).

Os depoimentos acima indicam que, de diferentes modos, os docentes se referiram ao esforço e busca pela integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Esse achado é de extrema relevância visto que, conforme descreve Libâneo (2015), os métodos de uma ciência é que são estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo pelo professor.

Considerando-se as ideias desse autor, pode-se defender 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.

Ainda sobre aprendizagem significativa, considera-se importante o que mencionaram os docentes, ainda que não de forma mais elaborada e aprofundada. Como já apontou Masetto, (2003), a aprendizagem significativa, seja por recepção, seja por descoberta, se opõe ao aprendizado mecânico, repetitivo e memorístico, contribuindo para a aquisição de novos significados pelos alunos. A essência da aprendizagem significativa está em que as ideias

expressas simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno já sabe.

Desse modo, considera-se relevante o fato de os docentes pesquisados estarem valorizando a aprendizagem significativa, pois isso evidencia a busca pela superação das formas tradicionais de ensino.

Também é relevante o fato de os docentes referirem a importância e necessidade de utilizarem estratégias para motivar os alunos, tornando o ensino mais prazeroso e eficaz, refletindo que tais estratégias se distinguem de sua experiência enquanto alunos durante a formação profissional. Ao se analisar as falas a seguir percebem-se, por exemplo, que há práticas pedagógicas que se aproximam muito de uma perspectiva de Vygotsky, como é o caso de D8, que identifica os conhecimentos prévios dos alunos e os mobiliza, põe os alunos em interação e em reflexão como um caminho de aquisição do conteúdo.

Realizo, por exemplo, uma aula sobre banho no leito iniciou mostrando um vídeo e perguntando aos alunos o que eles observariam naquele paciente antes, durante e depois do banho, deixando os alunos à vontade para falar; à medida que falavam em determinadas partes do corpo, parava o filme para focalizar melhor e refletirem sobre cada aspecto apresentado, até chegarem a contemplar todos os aspectos do exame físico (D8).

As falas de D4 e de D3 valorizam, no processo de ensino e aprendizagem na aula, a consideração dos motivos dos alunos por parte dos professores, ressaltando que para isso é necessário conhecimento pedagógico.

Tanto os saberes de formação pedagógica como saberes de um campo específico de conhecimento e da própria experiência vão compor a competência do docente delineando sua habilidade de agir de forma a motivar a participação do aluno, possibilitando assim aprendizagens mais significativas. Para que isso aconteça busco usar uma didática diferente para cada conteúdo, cenários diversificados, visitas técnicas. Coisas que não vivenciei na minha formação (D4).

Uma aula dinâmica se torna mais prazerosa e mais interessante. Os alunos sempre participando e questionando. Isso possibilita um aprendizado maior por parte dos alunos, portanto para alcançar essa proposta o professor tem que ter conhecimento pedagógico (D3).

Ainda que tenham referido anteriormente não possuírem formação pedagógica, esses docentes sinalizam a compreensão de um aspecto destacado por Libâneo (2009) como essencial para a aprendizagem efetiva dos alunos: o motivo para aprender. De acordo com o autor, a aprendizagem é mais eficaz e promove desenvolvimento da personalidade do aluno se houver ligação entre o conteúdo ensinado e os motivos do aluno e por isso o ensino deve ser

organizado de forma motivacional. E para isso depende das ações do professor, do modo como ele propõe a maneira pela qual os alunos vão agir para aprenderem.

Os dados aqui descritos indicam que de algum modo os docentes põem em prática, mesmo que não de forma completa, a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Mas um aspecto que chamou a atenção foi que nenhum docente fez qualquer referência sobre a necessidade de conhecer os métodos de investigação científica dentro da disciplina ensinada e de conhecer de que modo os alunos aprendem e pensam, realizando ações mentais com base nos conceitos da disciplina. Esse dado indica que os docentes ainda estão com uma compreensão de que métodos de ensino é uma coisa separada de métodos de investigação científica dos conteúdos a serem ensinados.

Faz-se pertinente retomar, aqui, a concepção da relação entre uma disciplina a ser ensinada e o modo pedagógico para ensiná-la, que precisa estar baseado no processo investigativo científico da disciplina, como defendido pelos autores que fundamentam essa pesquisa. Firmando-se nessa concepção e nos dados encontrados nessa pesquisa, nota-se que os enfermeiros que estão atuando como docentes nos cursos de graduação em enfermagem, embora apresentem alguns elementos que favorecem essa integração, necessitam de conhecimento pedagógico e didático mais aprofundado juntamente com mudanças no contexto institucional, para que tenham condições teóricas e objetivas de avançar rumo à integração.

Para que os docentes do curso de enfermagem possam desenvolver um trabalho que atenda às exigências formativas postas para o enfermeiro hoje é necessário que sejam sensíveis às necessidades de aprendizagem de seus alunos, educando-os para que sejam altamente competentes do ponto de vista científico, técnico e ético, mas também sensíveis aos problemas humanos, e possam atuar como enfermeiros na sociedade de forma crítica e criativa, conscientes de suas ações e das possibilidades de desenvolvimento como sujeito na profissão, na transformação das práticas de cuidado, e não como meros seguidores de normas e protocolos. No entanto, o alcance dessa qualidade de formação faz-se imprescindível antes alcançar uma outra qualidade de processo de ensino e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende.
CÉSAR COLL

O ensino superior em enfermagem tem sofrido, nos últimos anos, uma expansão muito acelerada por meio da ampliação da oferta de cursos, notadamente em instituições particulares de ensino. Entretanto, essa ampliação não tem sido acompanhada do debate no meio acadêmico e a análise crítica da qualidade da formação de enfermeiros nesse processo de expansão.

Partindo desse problema, essa pesquisa investigou a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem, por considerar que esse é um aspecto relevante e um dos determinantes da qualidade da formação do enfermeiro nesses cursos. Também se buscou identificar a formação pedagógica e a formação disciplinar de docentes que atuam nos cursos pesquisados e analisar o conhecimento e a prática dos docentes, no que se refere à integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Para alcançar esses objetivos pesquisou-se a formação, o conhecimento e a prática de docentes que atuam em cursos de enfermagem em instituições de ensino particulares em Goiânia- Goiás.

Os resultados revelam contradições entre a formação e a prática dos enfermeiros que atuam como docentes nesses cursos. A maioria ingressou na docência sem algum conhecimento pedagógico e em certos casos até mesmo sem o conhecimento da disciplina a ser ensinada. Reconhecem que o conhecimento experiencial é um forte elemento estruturador de sua prática pedagógica, mas buscam formação nessa área, além da formação disciplinar. Nem sempre a instituição atribui à docente disciplina das quais ele tem conhecimento específico, o que indica um descaso institucional com a qualidade da formação oferecida. O contexto institucional apresenta-se como um limitador das condições para a atividade de ensino do professor no que se refere à estrutura, laboratórios, materiais, impedindo que o professor que já compreende a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico e já possui um claramente um método de ensino possa efetivá-los.

Todavia, ressaltam-se nessas considerações finais as potencialidades referentes às possibilidades de integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem ser apontados alguns aspectos positivos, que são destacadas a seguir.

Os docentes demonstraram reconhecer a importância do domínio do conhecimento disciplinar e do conhecimento pedagógico e apontaram as falhas e dificuldades quando o docente não possui um dos dois.

Todos os docentes se posicionaram com envolvimento na busca por superação de práticas pedagógicas tradicionais e com empenho para efetivar o ensino motivando o aluno, tornando-o sujeito ativo em sua aprendizagem, mesmo aqueles que relataram não seguir nenhuma teoria ou método.

Embora a maioria tenha ingressado na docência sem conhecimento pedagógico e tenha como uma forte referência o conhecimento experiencial, eles mencionaram alguns teóricos, indicaram estar em busca desse conhecimento e alguns demonstraram terem domínio de algum referencial teórico pedagógico orientando sua prática, como por exemplo, princípios vygotskyanos e princípios construtivistas.

Alguns indícios de busca de integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico na prática de ensino foram identificados:

- os docentes não demonstraram conhecimento da perspectiva teórica do processo de ensino e aprendizagem pela formação de conceitos, todavia demonstraram acentuada preocupação com o domínio aprofundado do conteúdo ensinado e sua relação com o ensino, o que indica uma abertura importante para o avanço da integração entre ambos;

- os docentes evidenciaram que valorizam e buscam identificar o que os alunos já sabem em relação aos conteúdos a serem ensinados;

- evidenciaram também propor problemas contextualizados na realidade da profissão;

Outros aspectos necessários à promoção da integração, que ainda não estão presentes, exigem um forte investimento na formação pedagógica e didática dos docentes: conhecer os métodos de investigação que deram origem a esses conceitos; conhecer os modos pelos quais os alunos deverão pensar para desenvolverem em sua ação mental esses conceitos, isto é, saber propor aos alunos métodos de pensamento que os levem aos conceitos como ferramentas para o trabalho mental e prático na profissão.

Alguns docentes fizeram relatos que sinalizam que de algum modo estão realizando a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico e compreendem que o método de ensino depende do conteúdo;

Apresentaram uma visão crítica sobre as práticas institucionais que limitam a participação do professor na elaboração dos planos de ensino e impõem formas prontas ao professor, e sobre o fato de nem sempre seguirem o critério epistemológico do conhecimento específico do professor para a atribuição das disciplinas;

Consideraram que nesse aspecto a política educacional para o ensino de graduação está falha e que deveria intervir nesse problema.

Acredita-se que os aspectos destacados demonstram que, embora haja diversos outros fatores interferindo negativamente ou prejudicando a possibilidade de integração, os relatos da maioria dos docentes sobre suas concepções e práticas constituem um terreno fértil para avanços nessa direção. Com maior desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico associado ao conhecimento disciplinar e aprofundamento da sua visão crítica os docentes dos cursos de enfermagem podem promover mudanças que trarão impactos muito positivos na elevação da qualidade da formação de enfermeiros.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para a reflexão sobre o processo de expansão da oferta de cursos de graduação em enfermagem no Estado de Goiás em relação aos critérios de qualidade, sobretudo por meio do ensino, pois, embora as análises e conclusões aqui apresentadas limitem-se aos dados obtidos no contexto de instituições de ensino particulares, acredita-se que muitos dos problemas e das potencialidades identificadas possam ser comuns a cursos de outras instituições.

A realização dessa pesquisa representou para a pesquisadora a ampliação de suas capacidades investigativas. Sobretudo, proporcionou desenvolver uma visão mais abalizada sobre o tema, com a apreensão de teorias e conceitos que enriqueceram sua compreensão dos desafios concretos postos ao ensino e aprendizagem no curso de graduação em enfermagem, mudando seu próprio conhecimento e suas convicções acerca da formação de enfermeiros, um profissional tão essencial à sociedade hoje, mas cuja formação não tem sido tratada com o devido compromisso social e político.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, S. M. M. **O trabalho de enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

AMÂNCIO FILHO, A.; VIEIRA, A. L. S.; GARCIA, A. C. P. Oferta das graduações em medicina e em enfermagem no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 161-170, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010055022006000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El Saber práctico de los profesores e especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

ANDRÉ, M. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

_____. **Pesquisa qualitativa em educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BARRA D. C. C.; NASCIMENTO, E. R. P., MARTINS, J. J.; ALBUQUERQUE, G. L.; ERDMANN, A. L. Evolução histórica e impacto da tecnologia na área da saúde e da enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. v. 8, n. 3, p. 422-30, 2006. Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/revista8_3/v8n3a13.htm. Acesso em: 05 jun. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior nº. 3 de 07/01/2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Federal de Educação, **Parecer nº.314/1994**. Currículo mínimo para o curso de enfermagem. Brasília: Conselho Federal de Educação, abr., 1994.

BRASIL, Ministério da Saúde/SGIS/PROFAE. Perfil de ações do Auxiliar de Enfermagem/PROFAE. Relatório Final. Brasília: PROFAE, 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B.**

_____. Lei no. 9.394 de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de

Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

BRASIL. Ministério da Saúde; Secretaria de Políticas de Saúde; Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. **Dossiê: mercado de trabalho em enfermagem no Brasil: PROFAE – Programa de Formação de Trabalhadores na Área de Enfermagem**. Brasília: [s. n.], mar. 2003.

BRASIL. **Resolução Cofen nº311/2007**. Rio de Janeiro, 2007. [Citado 2010 out 10]. Disponível em: <<http://www.portalcofen.gov.br>>.

BRASIL, V. V.; ALENCAR, C.C.P.; MUCCI, I. Refletindo sobre a formação e desempenho do docente de enfermagem. **Cogitari Enferm.**, v.1, n. 2, 1996.

BIERKSTEKER, T. C. Individualização do ensino: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 377-390, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.uepg.br/olhar do professor](http://www.uepg.br/olhar-do-professor)>. Acesso em: 21 maio 2015.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 30-50.

CAVALCANTE, L. I. P. et al. A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista eletrônica pesquieduca**, v. 03, n. 06, jul.-dez., 2011, p. 162-182.

CAVALCANTE, M. M. F. P. **Inovações curriculares metodológicas no curso de graduação em enfermagem: impasses e contradições**. Goiânia, 2011. (Tese de Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

CENTER FOR DISEASE CONTROL. Recommendations for prevention of HIV transmission in health care settings. **MMWR** 1988; 37: 5-6.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, v. XXX, n. 8, Ago., 1988.

DESLAURIES, J.; KÉRISIT, M. O dilema de pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, J. D. **Expansão do ensino de enfermagem no Brasil**. Salvador, BA, 1988. (Tese de Doutorado) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia.

FERNANDES, M. de F. P.; FREITAS, G. F. de. A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 16, p. 62-67, jan.-fev. 2007.

FERREIRA, H. M.; RAMOS, L. H.. Diretrizes curriculares para o ensino da ética na graduação em enfermagem. **Acta Paul Enferm** [online], v. 19, p. 328-331, 2006.

FONSECA, L. M. M. et al. Tecnologia educacional em saúde: contribuições para a enfermagem pediátrica e neonatal. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 190-196, Mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452011000100027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452011000100027>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, J.B.; CASAGRANDE, L.D.R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 10, n. 05, p. 696-703, 2002.

HADDAD, A. E. (Org.). et al. **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. Produção de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

_____. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus, 2008.

_____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e a atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, C. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismos. Curitiba: Editora CRV, 2009a.

_____. **O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental**: o caso dos cursos de pedagogia no estado de Goiás. Texto submetido ao comitê científico do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2009b.

_____. Formação do professor e didática para o desenvolvimento do aluno. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr-jun.2015.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 1993.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 24, p. 105-125, jun. 2005.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MASETTO, M. T. **Docência Universitária**: repensando a aula. 1999. Disponível em: <http://www.escoladavida.eng.br/anutacaopu/Formação/Professores/repensando_a_aula.htm>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, M. M. R. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994: mudança de paradigma curricular?**Ribeirão Preto, São Paulo 1996. (Tese) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

MEYER, D. E.; KRUSE, M. H. L. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. *Anais do 6º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem*, Teresina/PI, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. 20. ed. São Paulo: E.P.U., 2005.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NICHIATA, LYI; GIR, E.; TAKAHASHI R.F.; CIOSAK S.I. Evolução dos isolamentos em doenças transmissíveis: os saberes na prática contemporânea. *Rev Esc Enferm USP*, v. 38, n. 1, p. 61-70, 2004.

OPPERMANN, C. M. **Manual de biossegurança para serviços de saúde**. Porto Alegre: PMPA/SMS/CGVS, 2003.

PADALINO, Y.; PERES H. H. C. E-Learning: estudo comparativo da apreensão do conhecimento entre enfermeiros. *Rev Latino-am Enfermagem*, v. 15, n. 3, p. 397-403, jun. 2007.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. M.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Rev. Latino-Am Enferm.** Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, 2007.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Rev. Edc. Soc.** Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 727-757, Especial, out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

PIRES, A. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências social. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epidemiológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POMPEO, D. A.; ROSSI, L. A.; GALVAO, C. M.. Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. **Acta paul. enferm**, São Paulo, v. 22, n. 4, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n4/a14v22n4.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

REIS, S.M.A.; GOMES, V.L.; RODRIGUES, M.M. A docência nos cursos superiores na área da saúde. **Ícone Educação**, Uberlândia, n. 1/2, v. 10, p. 131-144, jan./dez., 2004.

RIBEIRO, M. I. L. C.; PEDRÃO, L. J. O ensino de enfermagem no Brasil: enfoque na formação de nível médio. **Revista Nursing – Edição brasileira**, São Paulo, v. 82, n. 8, p. 124-128, mar. 2005.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 16).

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. *et al* (Org). **Após Vygotsk e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escola russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada-España, a. 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vygotsky no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

SOUZA, M. **Conhecimento e aplicação das precauções universais pelos elementos da equipe de enfermagem de um hospital governamental**. São Paulo, 1994. (Dissertação de mestrado) - Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetivo, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 77-94.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496p.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WORLD Health Organization. **Are the cancer cases increasing or decreasing in the world?** World Health Organization [serial online] 2008 [cited 2010 Jun]. Available from: URL: <http://www.who.int/features/qa/15/en/index.html>

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Meu nome é Márcia da Silva Sá Teles, sou enfermeira, curso o Mestrado em Atenção à Saúde na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, onde estou desenvolvendo essa pesquisa sob orientação da Profª Drª Raquel A. Marra Madeira Freitas.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite participar, por favor assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora responsável.

Em caso de recusa, você não participará da pesquisa e não será passível de nenhum tipo de pena ou prejuízo. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa você poderá entrar em contato comigo, Márcia da Silva Sá Teles, pesquisadora responsável através do telefone (077-99136030), inclusive em ligação a cobrar, ou através do e-mail marciasateles@hotmail.com, ou ainda com a coordenadora da pesquisa, Profª Drª Raquel A. Marra da Madeira Freitas, pesquisa através do e-mail raquelmarram@gmail.com.

Em caso de dúvida sobre seus direitos poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pelo telefone (62) 3946-1512 ou no endereço: Av. Universitária 1.440, Setor Universitário Goiânia-GO, CEP: 74605-010. No horário das 8h às 12h e 14h às 17h, de segunda-feira a sexta-feira.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: Integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem de instituições particulares de Goiânia.

Pesquisador Responsável: são responsáveis pela pesquisa a Mestranda Márcia da Silva Sá Teles e sua orientadora, Profª Drª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. As pesquisadoras poderão ser contatadas a qualquer momento, antes, durante e após a realização da pesquisa, para tirar dúvidas e prestar esclarecimentos.

Objetivo da pesquisa:

- A pesquisa tem como objetivo analisar a formação pedagógica e na área específica de professores que atuam em cursos de graduação em enfermagem, bem como o conhecimento e a prática desses professores acerca da integração entre conhecimento da disciplina e conhecimento pedagógico.

Participação na pesquisa:

- Essa pesquisa será realizada em instituições de ensino superior na cidade de Goiânia – Goiás. Após o aceite da Instituição de Ensino, a pesquisadora responsável realiza contato com os possíveis participantes, pessoalmente e individualmente, convidando-os a participarem da pesquisa, fornecendo informações gerais, entregando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e colocando-se à disposição para esclarecimentos e explicações. Será concedido o tempo necessário para leitura e esclarecimentos de dúvidas, em local e horário de preferência dos convidados a participarem.

- A pesquisa ocorrerá em três etapas: 1) revisão da literatura; 2) análise de projetos pedagógicos dos cursos; 3) análise da formação e da prática dos professores quanto à integração entre conhecimento da disciplina e conhecimento pedagógico.

- Você está sendo convidado(a) a participar da terceira etapa, respondendo um questionário e concedendo uma entrevista à pesquisadora responsável, sobre sua formação profissional e pedagógica e sobre sua prática pedagógica no curso de enfermagem.

- O aceite em participar é livre e de vontade própria, sem recebimento de qualquer incentivo financeiro, gratificação ou outro tipo de recompensa. A participação no estudo não implicará em nenhuma despesa ao participante e caso exista, será de responsabilidade das pesquisadoras.

- Estão sendo tomados pelas pesquisadoras os devidos cuidados para proteger os participantes de eventuais desconfortos pela participação e os mesmos têm o direito de buscar indenização em caso de danos que julguem ser decorrentes da participação na pesquisa.

- Nenhuma das ações ou procedimentos da pesquisa oferece risco à segurança e integridade dos participantes. No entanto, considera-se o risco mínimo de desconforto ou cansaço, pela tarefa de responder ao questionário e conceder a entrevista. Também há risco de constrangimento devido ao conteúdo do questionário e da entrevista ser a formação e o

conhecimento científico e pedagógico dos participantes. Caso isso ocorra, a coleta de dados com o participante específico será suspensa e o mesmo poderá, se necessário, ser encaminhado ao serviço de atendimento psicológico no Centro de Estudos, Pesquisa e Prática Psicológica, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizada na rua 232, nº128, 2 andar. Setor Universitário. Goiânia- Goiás. Telefone (62)39461198 e e-mail: cepsi@pucgoias.edu.br.

- Estão sendo considerados como benefícios diretos da participação na pesquisa a possível aquisição de conhecimentos em decorrência da experiência dessa participação; também está sendo considerada a contribuição do participante para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da formação de profissionais enfermeiros no Estado de Goiás. Indiretamente, a participação do estudo poderá levar os participantes a produzirem novas reflexões sobre sua prática no ensino de enfermagem.

- O local de aplicação do questionário e de realização da entrevista será a instituição onde o participante trabalha ou outro local de sua preferência, assegurando-se a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem do participante;

- O questionário é composto por questões fechadas e abertas e a aplicação é individual, ou seja, o questionário será entregue ao participante pela pesquisadora, em seu local de trabalho, em data e horário combinado com antecedência, e a pesquisadora aguardará a resposta e devolução. Não há tempo mínimo para o participante responder o questionário e, se necessário, a pesquisadora poderá combinar nova data e horário;

- A entrevista consiste em responder perguntas à pesquisadora, que utilizará para isso um roteiro de entrevista semiestruturada. A realização da entrevista será no local de trabalho do participante, em data e horário combinado com antecedência com a pesquisadora; terá duração de aproximadamente 30min, podendo ultrapassar, se necessário; será gravada em áudio, se houver consentimento do participante, respeitando-se completamente o seu anonimato.

- Mesmo após aceitar participar, o participante é livre para retirar seu consentimento e desistir da participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ao participante; no entanto, o participante que desistir será excluído da pesquisa e não será substituído. Dessa forma, é preciso que o participante compreenda a importância de sua participação para a pesquisa como um todo.

- Em todas as fases da pesquisa serão assegurados o sigilo, a privacidade e o anonimato dos participantes, bem como na apresentação dos dados e resultados da pesquisa, e também em publicações científicas;

- Todo o material e os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista conforme o consentimento do participante;
- Os dados relativos a esta pesquisa ficarão serão mantidos em arquivo digital pela coordenadora da pesquisadora, em local privativo, por 5 anos, e após este período, serão destruídos;
- O uso das informações fornecidas ou obtidas através da realização da pesquisa está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos,

da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho nacional de Saúde Ministério da Saúde, Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Márcia da Silva Sá Teles
Pesquisadora
Telefone: (077- 99136030)

Raquel A. Marra da Madeira Freitas
Coordenadora da Pesquisa
Telefone: (062 - 81119723)

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “Integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem de instituições particulares de Goiânia”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, pela pesquisadora Márcia da Silva Sá Teles, quanto aos procedimentos envolvidos e aos possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso resulte em qualquer penalidade ou prejuízo, e que, em caso de me sentir lesado(a), posso procurar meus direitos de indenização. Foi assegurado que será preservado meu anonimato nos resultados da pesquisa e nos materiais de divulgação e/ou publicações decorrentes da pesquisa. Declaro ainda que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Local e data: _____

Assinatura do participante (por extenso):

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO**1. CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE**

A) Professor (Codificar)

B) Instituição (Codificar)

C) Idade:

() 20-30

() 31-40

() 41-50

D) Sexo:

() Masculino

() Feminino

E) Disciplina (s) que ensina no curso de enfermagem:

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

2. FORMAÇÃO NA ÁREA ESPECÍFICA

A) Qual o seu curso de graduação na área da Saúde?

B) Possui graduação também em outra área? Qual?

C) Natureza da instituição que realizou o curso:

() Pública federal

() Pública estadual

() Pública municipal

() Privada

() Comunitária

() Outra(especificar): _____

D) Há quantos anos obteve o diploma de graduação?

() < 10 anos

() 10 a 20 anos

() > 20 anos.

E) Qual a titulação na área de saúde?

() Bacharelado em: _____

() Licenciatura _____

() Especialização em:

1- _____

2- _____

3- _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em: _____

() Pós-doutorado em: _____

F) Possui titulação em área pedagógica?

() Bacharelado em: _____

() Licenciatura _____

() Especialização em:

4- _____

5- _____

6- _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em: _____

() Pós-doutorado em: _____

G) Possui titulação em outra área?

Especificar área: _____

() Bacharelado em: _____

() Licenciatura _____

() Especialização em:

1- _____

2- _____

3- _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em: _____

() Pós-doutorado em: _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

A) Quantos anos possui de exercício da docência e em quais níveis de ensino?

() Ensino fundamental- número de anos: _____

() Ensino médio – número de anos: _____

() Ensino de nível técnico na área de saúde e/ou enfermagem:

Especificar _____

Número de anos: _____

() Outros cursos técnicos- número de anos: _____

() Ensino superior em enfermagem- número de anos: _____

() Ensino superior em outras áreas- número de anos: _____

4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA ESPECÍFICA

A) Você tem (ou teve) atuação prática em enfermagem?

() não

() sim- especificar áreas abaixo:

1- _____ Tempo em anos: _____

2- _____ Tempo em anos: _____

3- _____ Tempo em anos: _____

B) Que influência identifica do seu conhecimento nessa área de atuação prática sobre a sua forma de organizar e desenvolver o ensino dos conteúdos?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Como e por que, você se tornou docente no curso de enfermagem?
2. De onde vieram/vem as maiores contribuições para sua prática docente no curso de enfermagem?
3. Quais as principais dificuldades encontradas para ensinar?
4. Quais as principais facilidades encontradas para ensinar?
5. Ao preparar/organizar a disciplina que ensina, como o faz?(Plano de curso; aulas)
6. Em que se fundamenta para as decisões pedagógicas e didáticas?
7. Segue algum método ou referencial teórico pedagógico para ensinar? Qual?Por que este? Recebeu algum curso para utilizar esse método ou referencial?
8. Poderia descrever qual seu entendimento de conhecimento pedagógico?E de conhecimento didático?
9. Poderia explicar o que pensa sobre a relação entre conhecimento de um conteúdo ensinado (dentro de uma matéria ou área de conhecimento) e a forma de ensinar esse conteúdo (conhecimento pedagógico)?
10. No contexto do curso em que atua, que fatores identifica como aqueles que contribuem para que você possa ensinar, integrando em sua prática docente o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico? E que fatores dificultam ou representam obstáculo para que ocorra a integração desejada?

Entrevistador: _____

Data: ___/_____/2015.

ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTEGRAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO DISCIPLINAR E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DE INSTITUIÇÕES PARTICULARES DA CIDADE DE GOIÂNIA-GO

Pesquisador: MARCIA DA SILVA SA TELES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 37413214.2.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goias

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 984.941

Data da Relatoria: 11/03/2015

Apresentação do Projeto:

Mestrado em Atenção à Saúde da PUC Goiás

orientação da Profª Drª: Raquel Aparecida Marra Madeira Freitas

Orientanda: MARCIA DA SILVA SA TELES

- Refletir acerca da formação e prática docente do professor universitário, e mais especificamente do curso de enfermagem, torna-se uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas.

-Estudo de caráter quantitativo e qualitativo. Abordagem quantitativa será utilizada na análise documental dos projetos pedagógicos, planos de curso bem como na identificação da formação pedagógica.

A abordagem qualitativa permitirá acessar informações sobre o conhecimento dos professores do curso de enfermagem pesquisados, suas expressões e manifestações sobre a integração epistemológica e pedagógica do conhecimento científico em sua prática pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a integração entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico em cursos superiores em enfermagem em instituições particulares na cidade de Goiânia-Go.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br

COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



Continuação do Parecer: 984.941

GOIANIA, 13 de Março de 2015

Assinado por:
NELSON JORGE DA SILVA JR.
(Coordenador)

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069
Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 Fax: (62)3946-1070 E-mail: cep@pucgoias.edu.br