



## Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem

Vanessa Aparecida Ballista Tavares de Araújo<sup>1</sup>, Raimunda Abou Gebran<sup>2\*</sup> e Helena Faria de Barros<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Curso de Enfermagem, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. <sup>2</sup>Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Rodovia Raposo Tavares, km 572, Bairro Limoeiro, 19067-175, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: ragebran@hotmail.com

**RESUMO.** O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a formação e as práticas de docentes de um curso de graduação em Enfermagem. O trabalho configurou-se como um estudo de caso, tendo caráter exploratório-descritivo e centrou-se na análise qualitativa dos dados. Foram selecionados dez professores do curso indicados como bem-sucedidos, após um levantamento prévio com alunos, professores e equipe de gestão. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas semi-estruturadas, observações não-participantes e análise documental. A discussão dos dados centrou-se na análise de conteúdo de Bardin, sendo utilizada a interpretação do significado das respostas apresentadas pelos sujeitos, as quais foram separadas em categorias. O estudo evidenciou que os docentes considerados bem-sucedidos ingressaram na carreira a partir da prática profissional em sua área de atuação; buscam formação pedagógica, principalmente por meio de cursos oferecidos na instituição; consideram a afetividade como elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem; agregam procedimentos e técnicas que permitem maior participação e envolvimento dos alunos. Esperamos que essa reflexão possa contribuir para a redimensão da formação de qualidade do enfermeiro professor.

**Palavras-chave:** prática docente, ensino superior, formação do enfermeiro/professor.

### Professors' formation and practices in an undergraduate nursing course

**ABSTRACT.** Current research analyzes the formation and practices of professors in an undergraduate Nursing Course. The research consists of a case study investigated from an exploratory and descriptive aspect based on a qualitative approach. Ten successful faculty members from the Nursing Course were selected after prior survey among students, professors and management personnel. Semi-structured interviews, non-participant observations and documental analysis were conducted after the initial contact. Data discussion focused on Bardin's content analysis and the interpretation of the meaning of the answers given by the subjects, separated by categories, was employed. Analysis showed that successful professors entered the teaching career after professional practice in their respective fields; they seek pedagogical training, mainly through courses offered by the higher institution; they consider affection as a basic factor in the teaching-learning process; they aggregate procedures and techniques that allow greater participation and involvement of the students in the teaching and learning process. Current investigation will surely contribute towards the reshaping of qualitative formation of the professor-nurse.

**Keywords:** teacher formation, higher education, teaching practices/nursing.

### Formación y prácticas de docentes de un curso de graduación en enfermería

**RESUMEN.** El artículo presenta resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar la formación y las prácticas de docentes de un curso de graduación en Enfermería. El trabajo se configuró como un estudio de caso, teniendo carácter exploratorio-descriptivo y se basó en el análisis cualitativo de los datos. Fueron seleccionados diez profesores del curso señalados como exitosos, después de una encuesta previa con alumnos, profesores y equipo de gestión. Los procedimientos metodológicos involucraron entrevistas semiestructuradas, observaciones no-participantes y análisis documental. La discusión de los datos se basó en el análisis de contenido de Bardin, siendo utilizada la interpretación del significado de las respuestas presentadas por los sujetos, estas fueron separadas en categorías. El estudio evidenció que los docentes considerados exitosos ingresaron en la carrera a partir de la práctica profesional en su área de actuación; buscan formación pedagógica, principalmente por medio de cursos ofrecidos en la institución; consideran la afectividad como elemento fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; agregan procedimientos y técnicas que permiten mayor participación y involucramiento de los alumnos. Esperamos que esta reflexión pueda contribuir para la redimensión de la formación de calidad del enfermero profesor.

**Palabras clave:** práctica docente, enseñanza superior, formación del enfermero/profesor.

## Introdução

Desde o final do século XX, no ensino superior, tem-se posto ênfase na educação transformadora, compreendida como aquela que deve ser realizada em profunda interação entre educador e educando, direcionada para a elaboração e re-elaboração dos conhecimentos, habilidades e produção de novos conhecimentos pelo profissional e cidadão em formação. Nessa perspectiva, a ação docente vem sendo praticada e refletida no sentido de compreender a construção da identidade profissional articulada com a qualidade do ensino.

No que diz respeito ao professor da área da saúde, as reflexões apontam que, além de conhecimentos técnicos e científicos sólidos, o profissional docente deve agregar à sua prática atitudes e valores éticos, políticos e sensibilidade para compreender a condição humana e cidadã.

Portanto, a pesquisa apresentada neste texto centrou-se em analisar a formação e práticas de professores do curso de graduação em Enfermagem de uma Universidade do Interior do Estado de São Paulo, indicados pelos alunos, por seus pares e pela equipe gestora, como bons professores. Pretendeu-se saber quem são, analisar a formação e a atuação do docente enfermeiro, como se configura sua prática e como é a busca em melhorá-la.

A pesquisa se desenvolveu em caráter exploratório-descritivo, numa abordagem qualitativa e configurou-se como um estudo de caso. Para atingir os objetivos da pesquisa, além da revisão da literatura, procedeu-se a coleta de dados por meio de questionário aplicado a alunos, docentes e equipe gestora do curso, entrevistas semiestruturadas (cf. CCPp n.º 674), a partir de um roteiro semiestruturado, observação não-participante, análise documental e a análise e interpretação dos dados.

Entendemos que essas informações servirão de subsídio aos docentes para que reflitam sobre suas responsabilidades e sua prática, na expectativa, também, de aprofundar debates, discussões e de melhorar a ação docente.

## Referencial teórico

### Docência no Ensino Superior e Docência no Curso de Enfermagem

No passado, a profissão docente se caracterizava pelo domínio do conhecimento formal, pela transmissão do mesmo e pela exigência de que o aluno o memorizasse. Atualmente, esta concepção se firma na exigência da profissionalidade, isto é, ter conhecimentos, habilidades e atitudes específicos

para praticar a profissionalização, ou seja, tomar decisões frente aos problemas da prática docente.

Espera-se que o docente domine os saberes que deve ensinar, conheça as especificidades do contexto da ação para adequação de proposições metodológicas, entenda o ensino como atividade complexa, aliada a um compromisso ético e político. É importante também a aprendizagem das relações sociais, a convivência e o reconhecimento da cultura e do contexto escolar, que favoreça a interação entre docentes, entre docentes e alunos e entre estes e a comunidade.

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (Imbernón, 2000, p. 21).

Althaus (2004) afirma que o grande desafio da prática docente é articular as duas ações, ensinar e aprender. Nem sempre quem domina o conhecimento de sua área de aprendizagem consegue transformá-lo em uma situação de aprendizagem. O mesmo ocorre com o docente que não possui conhecimentos suficientes da sua área de atuação, não conseguirá planejar, gerenciar e realizar ações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento pelos alunos.

Coelho (2009) destaca que, apesar das Instituições de Ensino Superior compreenderem que os docentes são formadores de futuros profissionais, no exercício da docência valorizam as qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.

Anastasiou (2006) afirma:

[...] tal insuficiência na formação da área pedagógica leva os docentes que assumem a carreira na universidade a repisar com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo, pois, como especialistas, o dominam, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, com vistas ao sucesso nos exames (Anastasiou, 2006, p. 149-150).

Faria e Casagrande (2004) ponderam:

[...] deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mais efetivos, no que diz respeito à área

pedagógica, à perspectiva político pedagógica e à pesquisa (Faria & Casagrande, 2004, p. 4).

Barbosa e Viana (2008) destacam:

A docência universitária tem seus conhecimentos e condições específicas, seu âmbito determinado de conhecimento. Ela requer uma preparação específica para o seu exercício, como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os profissionais devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções (Barbosa & Viana, 2008, p. 344).

Ao professor é necessário que disponha de maior autonomia e que possa, com liberdade de decisão, desenvolver a prática de refletir sobre sua ação; a partir de um processo de ação, reflexão e ação (Schön, 2000).

No tocante à prática docente na Enfermagem, sabe-se que ela é complexa, pois o professor deve dominar conhecimentos relacionados tanto à sua área de conhecimento bem como os relacionados aos processos de ensinar e aprender, além de desenvolver atitude investigativa e recriar constantemente situações de aprendizagem de acordo com a realidade dos alunos.

As transformações nas estratégias pedagógicas nesta área são respaldadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3 de novembro de 2001, que estabelece no seu artigo 14 que as estruturas dos cursos de graduação em Enfermagem devem assegurar a implantação de metodologias no processo de ensino e de aprendizagem que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (Brasil, DCN/ENF, 2001), espera-se que a formação esteja integrada à realidade vivida pelos alunos e que esta agregue conhecimentos necessários à prática da saúde na sociedade contemporânea.

As diretrizes ainda apontam, no artigo 3, o perfil do formando/ egresso/profissional:

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

II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

De acordo com Ide e Domenico (2001), as transformações do mundo moderno requerem um

profissional com formação crítica, compromissos éticos e de cidadania, com autonomia e que possua capacidade para resolver problemas, refletir e transformar sua prática. Isso vai além de desenvolver apenas habilidades técnicas.

A legislação, entretanto, não faz referência à docência que tornou-se prática comum entre os enfermeiros. Contudo, observa-se no contexto da Enfermagem brasileira que a prática pedagógica vem sendo intensamente repensada em razão das mudanças sociais e econômicas, tendo em vista a busca constante da aproximação com a realidade nas atividades de ensino e aprendizagem. Nesse sentido Sebold e Carraro (2011) referindo-se à prática docente dos enfermeiros argumentam:

Este movimento de aproximação representa uma forma de educar, e está atrelada ao desenvolvimento da capacidade de reflexão dos enfermeiros professores, na busca de uma prática docente que considere tanto os aspectos de capacitação em conhecimentos e habilidades, mas também baseada na ética e no respeito à autonomia dos educandos (Sebold & Carraro, 2011, p. 2).

Esta reflexão sobre a prática docente exige um pensamento dinâmico, dialético e contínuo sobre o fazer, no cotidiano do ensinar e aprender. O enfermeiro/professor torna-se um agente de transformação social, contribuindo positivamente para que o educando seja o protagonista de sua formação com a mediação do educador

### **Análise e discussão dos dados**

Após a coleta dos dados foi possível a construção de categorias, as quais explicitam o entendimento possibilitado a partir da leitura teórica e empírica da pesquisa. De acordo com Bardin (2008), a técnica da análise temática ou categorial baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As categorias analisadas foram: trajetória profissional, relacionamento professor-aluno, abordagem dos conteúdos, procedimentos de ensino, uso de tecnologias e práticas avaliativas. A triangulação dos dados foi utilizada para integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo (complementaridade), permitindo um retrato mais completo e holístico do fenômeno em estudo.

### **Trajecória Profissional**

Ao analisar o processo de inserção do enfermeiro na docência no ensino superior, considerou-se a profissão docente como atividade complexa, diante

das transformações que passa e, também, a forma de entrada dos profissionais da saúde na carreira docente. Os docentes relataram que foram convidados para trabalhar no curso de graduação em Enfermagem, como evidenciam as falas:

Iniciou junto com a Enfermagem, porque quando eu procurei emprego aqui na universidade, tinha também uma vaga para professora, foi-me oferecido para trabalhar como professora. Como a minha família é da área da educação, eu já tinha dado aula durante a minha graduação, como professor de nível secundário, então fui me preparando e assumi aulas. Assim apareceu e eu comecei a trabalhar como enfermeira e no pacote veio o trabalho de professora (P10).

É difícil assumir isso publicamente, mas eu acho que, enquanto aluna, eu era muito valorizada pelos professores. Sempre estava envolvida com projetos na faculdade, fui presidente do Diretório Acadêmico e em todos os movimentos sociais, eu estava presente. Assim fui convidada pela minha participação no curso enquanto aluna, não fiz nenhuma prova, nenhum processo seletivo. Trabalhava no hospital universitário que era da universidade e neste eu também fui colocada pela universidade (P8).

Há, entre os entrevistados, consenso de que iniciaram sua ação como docentes em decorrência de sua prática como enfermeiros e que foram convidados a atuar na instituição, sendo esse meio, um processo de seleção para ingresso.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2011), profissionais de diversas áreas adentram a docência universitária em decorrência de suas atividades, sem qualquer preparo para a função pedagógica e permanecem sem refletir sobre o papel do professor universitário.

O meu primeiro trabalho foi como docente no SENAC. Precisava de um trabalho e fui convidada para dar aula em um curso técnico (P3). Depois acabei saindo do hospital e comecei a trabalhar em uma escola de curso técnico e foi onde me identifiquei. Trabalhei quase 8 anos lá (P9).

Ao analisar as influências presentes em sua atuação como docentes, ficou evidente nos discursos, que os professores tiveram em suas vidas a presença de pessoas que influenciaram a escolha pela docência bem como na prática docente.

Tinha a influência dos professores, o que para mim foi uma influência importante, talvez porque eu tenha observado esses professores e não gostado de algumas posições. [...] o momento que eu me formei o professor tinha medo de ceder, de demonstrar sentimento para com o aluno e por conta disso, perder o respeito dele. Talvez por essa atitude dos

professores, que na maioria eram autoritários, percebi que isso era prejudicial (P1).

Este relato da professora é o único dentre os dez entrevistados que demonstra o exemplo negativo que a levou a ter uma postura diferente do que a que vivenciou durante sua formação. Os demais professores citaram exemplos positivos, que os motivaram e nos quais se espelharam.

Meus professores sem dúvida. Eles foram meus exemplos enquanto docentes tanto que hoje na minha forma de trabalhar eu vejo muito deles em mim (P4).

Foi o professor, que eu substituí. Sempre fui monitor dele e sempre gostei muito dele. No início da minha carreira eu sempre me inspirei um pouco nele, nas aulas dele. Era o diretor da faculdade (P6).

Ribeiro e Cunha (2010) afirmam que os professores agem na maioria das vezes reproduzindo modelos históricos e os consideram como universalmente válidos. Muitas vezes, não são capazes de refletir sobre a realidade que os cerca a fim de tomar decisões assertivas, ou seja, os professores, em geral, ensinam como foram ensinados.

Tardif (2011) ao retratar as fontes pré-profissionais do saber ensinar traz à tona a reflexão acerca dos 'saberes' indicando que não são inatos e sim produzidos mediante à socialização, ou seja, à medida que os indivíduos interagem entre si e com o meio, no contexto em que estão inseridos (família, grupos, amigos e escola) é que é construída sua identidade pessoal e social.

Para Pimenta e Anastasiou (2011):

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas (Pimenta & Anastasiou 2011, p. 199).

ou seja, as experiências acumuladas servem somente como referência e nunca como padrão para ação de sucesso.

[...] se a gente sentir que aquilo não está tendo resultado importante nós vamos modificar. Porque cada turma é diferente, nem tudo que funciona para um grupo, funciona para o outro. Não há receita de bolo (P1).

[...] nesse semestre houve muitas mudanças e eu percebia que ia melhorar tanto a forma de compreensão, como a forma de avaliação desses conteúdos. Como, por exemplo, discussões, seminários, formas de avaliação. Isso foi modificado. No plano de ensino constava uma coisa que depois verificamos que deveria ser de outra forma (P4).

No que diz respeito à formação pedagógica dos docentes, verificou-se que todos os professores

formaram-se na área da saúde e nenhum teve formação em Licenciatura durante a graduação. Entretanto, ao buscarem cursos de pós-graduação, três deles realizaram cursos na modalidade *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior. Quanto à formação na modalidade *stricto sensu*, dos dez entrevistados quatro cursaram o Mestrado em Educação. Os docentes reconheceram a importância dessa formação e afirmam:

Assim que eu me formei, fiz a pós-graduação em docência, em seguida fui fazer o mestrado na Universidade Estadual de Londrina e depois resolvi fazer o doutorado (P6).

Sim, a licenciatura foi o primeiro, como eu passei a ser professora e fui tentar aprender alguma coisa e na época era aquele famoso curso a distância, só que como eu morava em Prudente eu fazia o curso presencial. Havia muitos professores bons. Iniciei o curso de Mestrado na época, mas não gostei (P10).

Sim entrei agora no curso de avaliação a distância, fiz o Mestrado em Educação, participei de palestras em educação em Enfermagem, participei do último SENADEN, que foi o Fórum Nacional de Ensino em Enfermagem que foi espetacular (P8).

Os docentes relataram que participam de cursos de capacitação docente e afirmam que a universidade disponibiliza momentos de reflexão para que os professores possam discutir, a sua prática pedagógica.

Sim, procuro isso intensamente, já que a gente não tem a formação pedagógica, metodológica. Hoje eu não sou enfermeira, eu sou professora de Enfermagem. Sou responsável pela formação profissional. Eu também preciso me adequar no como formar. A partir do momento que eu comeci a ação aqui eu procurei essa formação na educação. Tudo o que surgia aqui na Universidade, o acesso era fácil, eu fui atrás (P5).

Shulman (apud Broilo et al., 2010, p. 99) esclarece que os professores podem aprender parte do conhecimento pedagógico durante sua formação. Também aprendem a partir de suas experiências e ainda mediante as experiências de outros profissionais. Quanto à formação continuada, os professores revelaram seu compromisso e envolvimento e apontam que esta deve permitir que se apropriem de saberes dos quais não são portadores, o que permite reconstruir o sentido de sua ação docente.

### Relacionamento professor-aluno

As interações sociais são importantes no processo educativo e de acordo com Vygotsky (1994) realizam a mediação e a internalização fundamentais à aprendizagem. O autor destaca, ainda, a importância

do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Conseqüentemente, o ser mediador entre alunos e conhecimento, a qualidade das interações sociais vivenciadas ganha destaque.

Ao indagar os professores sobre sua relação com os alunos, todos afirmaram que interagem sem dificuldades. Destacamos a fala de um dos docentes.

Sempre fui uma pessoa sociável e considero isso importante; o conhecimento é importante, claro, mas o que vai mantê-los numa instituição é a interação. Se você já chega com uma posição autoritária, isso já vai criar uma barreira que não deve ter. Acredito que a hora que você demonstra aos seus alunos que você tem interesse verdadeiro por eles, que o que você está ensinando é importante por que saiam preparados, que você tem responsabilidade nessa formação como ser humano e não só pela formação científica, e quando a gente passa isso, para ele, o aluno, acredita mais em você (P1).

É indiscutível que a relação professor-aluno é uma condição da aprendizagem, pois esta dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Em muitos casos, a relação professor-aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Nesse estudo, a relação autoritária pouco se revela. Durante a observação de algumas aulas, viu-se um clima de respeito, em que os alunos sentiam-se à vontade para questionar e expor suas ideias, os professores acessíveis e interagiam com os alunos sem diminuir o grau de exigência.

Agora acho melhor minha relação, já fiz cabo de guerra com aluno. (...) acho que estou mais light; agora consigo separar as coisas pessoais. Pensava que o aluno era preguiçoso. (...) eu tinha muito a questão de me confundir com eles, agora consigo separar um pouco mais (P8).

De acordo com Masetto (2003), a exigência de um professor está relacionada ao seu perfil, que pode ser moderado, mas firme, propiciando melhorias na aprendizagem, com atitudes fortes e pouco flexíveis em relação às necessidades dos alunos, quer seja em termos de pontualidade, assiduidade, rigor nos trabalhos, avaliação e cumprimento dos conteúdos.

Alguns docentes se mostram muito próximos dos alunos e manifestam afetividade e preocupação com os mesmos e revelam que estes gostam de sua postura e sua metodologia.

Eu sinto que eles gostam de mim, eu entro na sala e sinto a receptividade deles, eles também gostam da disciplina, porque o paciente é grave e isso chama a atenção deles. Eles ficam envolvidos no que

proponho. Eu tinha medo que eles só gostassem de mim, mas agora percebo que eles gostam de mim pela ciência e não apenas pelo carisma. Eu gosto do gostar deles (P3).

Muito boa, eu não tenho dificuldades, muitas vezes há aluno um pouco mais difícil, mas eu tento conhecê-lo. Na prática eu peço que ele me conte sobre sua vida para que possa compreender melhor suas atitudes, [...] porque muitas vezes o comportamento está completamente relacionado a sua forma de vida. Eu tento casar isso sempre. Eu ensino isso, então eu tento fazer isso, senão vou acabar sendo incongruente com o que eu falo para eles fazerem (P4).

Abreu e Masetto (1990), afirmam:

[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade (Abreu & Masetto, 1990, p. 115).

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que o professor reconheça o papel da interação que mantém com os alunos, criando condições favoráveis à apropriação dos conhecimentos relevantes. Somente reconhecendo essa importância para o educando e respeitando as limitações dos mesmos é que estabelecerá uma relação de respeito mútuo e a criação de um ambiente favorável ao aprendizado significativo.

### A abordagem dos conteúdos

Durante as entrevistas, os professores foram questionados sobre a importância do conteúdo que ensinam. Nos discursos de quatro professores, o conteúdo apareceu como fundamental, evidenciando em seus planos de ensino o excesso de assuntos a serem ensinados.

Eu valorizo o conteúdo, eu acho que às vezes hiper valorizo o conteúdo, porque essa é a minha formação. Eu dou o conteúdo referente a minha área de atuação, então eu super valorizo tudo isso (P3).

No seu plano de ensino, são apresentados treze temas diferentes a serem abordados durante o semestre, que são complexos em virtude da característica do cuidado que o enfermeiro presta. Durante as observações das aulas, apesar da complexidade, os alunos revelaram grande interesse, provavelmente, porque os assuntos eram sempre trabalhados a partir da conduta do enfermeiro diante de uma situação. A professora P3 criou situações diferentes de aprendizagens, o que possibilitou aos alunos condições para desenvolver capacidades

intelectuais e habilidades práticas, despertando-os para a busca do conhecimento.

A professora P5 manifestou durante a entrevista que considera o conteúdo importante. Entretanto, afirma que tem modificado sua prática e atribui essa mudança ao perfil dos alunos que recebe.

O conteúdo é importante, mas hoje eu sou mais desapegada. E eu dava tudo, conseguia fazer isso. Hoje eu já não consigo. Agora me pergunto o que é importante daquilo; pergunto por que não consigo mais? O público mudou e há questionamentos. Eles querem saber mais coisas do que aquilo que estamos trazendo, então, a gente acaba esclarecendo, acaba gastando mais tempo. Hoje eu consigo selecionar melhor, mas continuo valorizando o conteúdo (P5).

Ao analisarmos o plano de ensino dessa professora, verificou-se que são muitos assuntos complexos, com os quais o aluno tem seu primeiro contato nas aulas teóricas e, durante a prática, presta assistência de Enfermagem a indivíduos portadores de determinadas condições estudadas em sala de aula.

Os demais professores atribuem a importância do conteúdo, ao seu significado, ou seja, o mais importante é ensinar o que é significativo para o aluno, conforme relato da professora P8, que afirma assumir um novo olhar em relação ao conteúdo, após situações frustrantes em que acreditava que tinha oferecido aos alunos a maior quantidade possível de informações e depois verificava nas avaliações que os mesmos não haviam compreendido.

Antes eu trabalhava a aula das 19h às 22h 30 min., sem parar, saía e achava que a aula tinha sido ótima, mas na prova eles não escreviam nada, ou seja não tinham aprendido. Agora o conteúdo menor (são 20 slides no máximo) e é suficiente para trabalhar aquele tema em duas horas aula. O conteúdo é pequeno, mas de forma que eles possam trazer significado para a vida deles (P8).

Durante a observação de suas aulas, verificamos que o assunto é apresentado sem excesso de informações, partindo do conhecimento dos alunos e motivando-os a buscarem solução para uma determinada situação-problema. Ao final, a docente fazia considerações, completando o que passou despercebido pelos alunos.

Assim, podemos inferir que metade dos professores pesquisados relata que considera o conteúdo importante e nos planos de ensino isso fica evidente na escolha dos conteúdos programáticos e nos cronogramas, fato que foi também identificado nas observações. Esse modelo de educação, com excesso de conteúdo, persiste até os dias atuais, pois

os professores são oriundos de uma educação tradicional.

Os professores que passaram pela observação parecem assumir uma nova postura, em busca de trilhar novos caminhos, que são inseguros, incertos, não conhecidos, mas é necessário correr riscos para garantir uma formação adequada aos alunos, superando assim a crença de que isso só é possível através da transmissão de conteúdos.

Na abordagem do conteúdo, portanto, há que se fazer seleção e organização do que vai ser ensinado e aprendido.

### Os procedimentos de ensino

Os professores envolvidos e comprometidos com a prática pedagógica têm o espaço da sala de aula como primeiro objeto de estudo, pois este é o lugar onde se dá o ato pedagógico. É a sala de aula que determina a opção pedagógica, ou seja, a escolha dos procedimentos de ensino e avaliação. Isto acontece de acordo com os objetivos definidos no trabalho docente. Porém, nem sempre a teoria de ensino em que o professor acredita, é a assumida para direcionar sua prática, pois a realidade, muitas vezes, não oferece condições para a sua aplicabilidade.

Durante as entrevistas, ao serem questionados sobre como trabalham os conteúdos, os professores demonstraram evidente insatisfação em relação à própria metodologia de ensino, por utilizar abordagens mais tradicionais como a aula expositiva. Entretanto, demonstram que buscam novas abordagens, com outras possibilidades de ação. Não negam o valor da aula com exposição, apenas a maneira de ser realizada.

Geralmente eu trabalho aula expositiva com debates; sempre há discussões reflexivas sobre as vivências dos alunos e do docente com base naquela temática que está sendo abordada. O aluno é o protagonista (P4).

Uma coisa que eu não consigo é dar uma aula totalmente expositiva, não consigo não conversar com o aluno, então acho que é uma aula expositiva dialogada (P7).

Muitas foram as metodologias de ensino indicadas pelos professores: estudo de casos, problematização, aulas práticas em laboratórios, estudos dirigidos na sala de aula e em campo, simulações, seminários, dinâmicas de grupo com situações simuladas, leituras e discussões de artigos científicos, além de utilizarem a criatividade para 'prender' a atenção dos alunos, propõem atividades em meio a aula que dependem de quanto o aluno compreendeu o tema abordado. Estão em busca de superar a dicotomia entre teoria e prática, por meio

de ações intencionais rompendo com modelos tradicionais de ensino, além de buscar um processo dialético entre ambas.

Ao investigar os procedimentos de ensino utilizados pelos professores, deparamo-nos com a tímida citação nos dois cronogramas das disciplinas das professoras P4 e P5 sobre a realização de atividades interdisciplinares.

Encontro interdisciplinar para interação docente/discente (Plano de ensino da professora P4).

Políticas Nacionais de Saúde – atividade interdisciplinar (Plano de ensino da professora P5).

Não foi identificado nos planos e também não foi relatado durante as entrevistas, como ocorrem estas atividades, quais seus objetivos e como pretendem romper as barreiras das disciplinas.

Ressalta-se também que apenas três dos docentes não indicavam bibliografias aos alunos. Os demais apresentavam o conteúdo e como este poderia ser estudado. Dos sete professores que indicavam bibliografias, cinco enfatizavam a necessidade do aluno buscar outras fontes, representadas por artigos científicos que indicavam bases de dados *on-line* e revistas científicas disponíveis no acervo da biblioteca.

Na observação da aula, verificou-se que os professores iniciavam a aula questionando os alunos sobre o que os mesmos conhecem ou já vivenciaram sobre o assunto a ser abordado, o que ocorre também na sequência da aula. Acreditamos que os professores estão em busca de chegar ao protagonismo do aluno e ao ponto de se tornarem mediadores do conhecimento. De acordo com Libâneo (2009):

O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para os objetivos educativos (Libâneo, 2009, p. 29).

A busca é por alunos que consigam aprender mesmo na ausência do professor. Esse fato evidencia o uso de novas formas de ensinar que podem ou não ser bem-sucedidas nesse momento, mas que estão a serviço da formação e com a finalidade de propiciar um ensino menos diretivo e mais emancipatório.

### Uso de tecnologias para mediação do conhecimento

O uso das tecnologias faz parte da rotina dos professores pesquisados, com exceção de um, todos utilizam computadores e projetores de multimídias. Além disso, a universidade, cenário da pesquisa, dispõe de laboratórios que apresentam equipamentos de alta tecnologia. A pesquisa revelou, entretanto, que não são todos os docentes que utilizam tais laboratórios (referência ao Laboratório de Técnicas de Enfermagem e ao Laboratório de Simulação Realística - Lhabisim), mas os alunos fazem uso, em algumas disciplinas, no decorrer do curso.

Dentre os dez professores pesquisados, fazem uso de laboratórios para aulas práticas os professores P2, P3 e P6, sendo os professores P2 e P3 utilizam laboratório de Bioquímica. Quanto à professora P6, utiliza o Laboratório de Simulação Realística (Lhabisim) uma vez no semestre. Este laboratório é utilizado para a prática após a aula teórica, o que também é presente no seu plano de ensino.

Verificamos que o enfermeiro está em meio a novas tecnologias, que se tornaram inevitáveis e indispensáveis. Quando bem utilizadas são responsáveis por melhorar o cuidado ao ser humano. É evidente que elas não substituem as relações humanas, mas, se utilizadas adequadamente, serão aliadas do ensino e da aprendizagem. Fascinam os alunos, fazem parte do cotidiano dos mesmos e estão presentes em sua vida profissional (Baggio, Erdmann & Sasso, 2010).

É preciso considerar que planejar uma aula com recursos tecnológicos exige domínio da tecnologia por parte do professor, conhecimentos prévios dos alunos, seleção e adequação dos recursos adequados à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina, preparo do ambiente e dos materiais que serão utilizados.

Todos os professores relataram que utilizam o sistema Moodle, denominado na instituição de 'Aprender', que disponibiliza materiais e atividades on-line, assim como para o desenvolvimento de atividades extra-classe. Utilizam também *sites* que disponibilizam vídeos, caixas de som, *softwares* para preparar aulas, bibliotecas virtuais e se comunicam à distância por meio de *e-mail*. Estes recursos não estão descritos nos planos de ensino, entretanto aparecem na descrição das metodologias, como ensino mediado por computador.

Foram observadas aulas preparadas com auxílio do computador que, além de textos, dispunham de imagens muitas vezes animadas e associadas à temática. Além do uso de vídeos ilustrativos que demonstravam procedimentos médicos, não foi

observada a utilização de *software* educativo ou simuladores *on-line*. De acordo com Perrenoud (2002), o professor deve pensar os prós e os contras na utilização das tecnologias, mas, além disso, deve decidir o melhor momento de utilizá-las.

### Práticas Avaliativas

A avaliação de aprendizagem é o processo que causa dúvidas e incertezas entre os professores. Decidir a melhor forma de avaliar, o tipo de avaliação, pesos a atribuir, critérios, é algo que deixa os docentes inseguros. Com as mudanças ocorridas no ensino e na aprendizagem, a avaliação também precisa passar por transformações. De acordo com Cunha (2005):

Mudar a forma de avaliar o processo de ensinar e aprender tem sido as questões mais difíceis e, ao mesmo tempo, necessárias. Apesar de todos os limites colocados a nível institucional no que se refere à avaliação – sua tradução em notas ou conceitos, tipos de provas, critérios, etc – o professor sabe que ela é indispensável ao planejamento e fundamental ao processo de crescimento dos seus alunos (Cunha, 2005, p. 90).

Não é possível conceber modificações na prática pedagógica sem pensar em mudanças no processo de avaliação. Hoje busca-se o distanciamento da avaliação como punição. Pensa-se na autonomia, na participação livre e democrática do aluno e a avaliação precisa estar sintonizada com esta premissa.

Os professores foram questionados sobre a avaliação e como esta ocorre em suas disciplinas. Chamou a atenção que os docentes manifestaram sempre dificuldades em realizá-la.

É difícil e isso me tortura, mas é uma tortura boa, porque me faz ir em busca. O que eu quero é acertar o máximo possível, porque se não a gente fica em avaliação subjetiva e a gente tem que dar nota (P5).

Eu acho a avaliação a coisa mais difícil do mundo, você quer me ver sofrer é na hora de preparar a prova (P8).

Disseram ainda que a avaliação é contínua, sendo formal e baseada em critérios com determinada pontuação.

A avaliação do desempenho do aluno na sala, a participação dele não avalio. Consigo enxergar, mas não consigo mensurar e dar uma nota para isso. Durante as aulas práticas em laboratórios, ele sai da aula com um ponto se acertar e isso favorece não faltar às aulas (P3).

Avaliação da postura deles em sala de aula é muito difícil, na sala de aula é só a presença e pontuação na apresentação dos trabalhos (P7).



O professor P2 citou que em algum momento a avaliação não é individualizada, que depende do desempenho do grupo:

Tem critérios objetivos e subjetivos, vai depender da sala. Há turmas que a gente monta grupos na sala e trabalha com liderança, então vai ter um líder e a avaliação do grupo será de acordo com o desempenho do líder (P2).

No plano de ensino do P2 a avaliação está descrita da seguinte maneira:

Frequência obrigatória de 75%.

A média bimestral será constituída: 1- (AT) Avaliação teórica contendo questões tipo teste e múltipla escolha e ou questões tipo descritiva, abrangendo o conteúdo das aulas teóricas ministradas (Peso 7,0). 2- (AA) Avaliação das atitudes nas aulas teóricas e práticas, (Peso 1,0). 3- (AC) Atividades complementares (relatórios, resoluções de problemas e debates ) extra classe ou durante as aulas teóricas e práticas (Peso 2,0).

Média bimestral = AT + AA + AC

Durante as entrevistas os professores relataram seus instrumentos de avaliação e os mesmos foram identificados em seus planos de ensino como: provas bimestrais discursivas e com questões de múltipla escolha, avaliação de estudos de caso, portfólio, seminários com avaliação da apresentação e da entrega do trabalho científico, avaliação da prática, resolução de problemas, gincanas culturais e trabalhos extraclasse. Todos relataram que a maior pontuação é dada às provas bimestrais, mas alguns professores optam por não ter avaliação no segundo bimestre sendo que uma atividade substitui a mesma.

Se considerarmos o que foi verificado nos planos de ensino, entendemos que a avaliação ocorre prioritariamente com busca da objetividade que se expressa por meio de resposta definida. São realizadas provas periodicamente para que seja verificado o conhecimento adquirido, mesmo que posteriormente tudo o que foi estudado possa cair no esquecimento (Sordi, 2007).

O professor P10 realiza momentos de avaliação em grupo, mas também faz avaliação individual. Justifica que a avaliação é diferente, pois a metodologia de aulas também foi, dizendo que houve problematização (PBL), conforme esclarece:

No segundo bimestre, há um pouco de PBL, mas a gente costuma fazer uma prova menor subjetiva, individual e depois uma dinâmica que se chama de gincana cultural, que é a discussão de todos os assuntos vistos na disciplina, em forma de perguntas rápidas com questões de múltipla escolha. Os alunos em grupos competem entre eles e depois tem premiação e vão conseguindo melhorar a nota, de

acordo com que o grupo conseguiu responder. Como é em grupo eu faço uma prova individual para poder avaliar o que cada um aprendeu individualmente (P10).

No plano de ensino o professor apresenta como serão as avaliações:

Gincana cultural.

Apresentação e teatralização de temas da bioética.

Discussão e pesquisa orientada de temas e textos éticos e bioéticos.

Avaliação teórica com questões discursivas e de múltipla escolha.

Avaliação e auto avaliação das atividades desenvolvidas: acompanhamento da elaboração dos trabalhos individualmente e em grupo.

Apenas um dos professores citou que houve mudanças após a implementação da nova matriz curricular. Entendemos que nova avaliação foi prevista no novo Projeto Político Pedagógico do Curso e aponta as mudanças no processo de avaliação:

E desde que foi proposta essa matriz nova vieram as sínteses, o portfólio e a prova no final (Plano de ensino P5).

Quanto ao portfólio, Perrenoud (2002), ao tratar de abordagem por competências, cita que na formação profissionalizante é possível verificar a síntese das competências adquiridas por meio de portfólios que reunirão atividades realizadas, relatórios, dossiês e outras obras acumuladas ao longo de um período.

Durante as observações de aulas, bem como na entrevista com a professora P5, não foram identificados quais conhecimentos, habilidades e atitudes deveriam ser desenvolvidas e no plano de ensino elas também não estão detalhadas. Isto não significa que a professora não reflita sobre isso e não saiba o que o aluno deverá desenvolver, o que pode desmotivar o aluno por não saber qual a finalidade do que está sendo desenvolvido.

Oportunizar novas práticas avaliativas envolve uma nova maneira de acolher as dificuldades e estimular os alunos, pois assim são respeitados, de acordo com o seu tempo de aprendizagem. Posteriormente, poderão contribuir com os demais, demonstrando o prazer de suas descobertas e, também, a relevância dos erros cometidos (Sordi, 2007).

De acordo com Cunha (2005), seria incoerente estimular a participação dos alunos, incitá-los, motivá-los, trabalhar com elaboração de hipóteses e ao final do processo aplicar uma única prova que determinaria o produto final, avaliando o aluno apenas quantitativamente.

Quanto à construção coletiva, ou seja, o envolvimento de professores e alunos no processo de decisão de como ocorrerá a avaliação, não houve menção por parte dos professores, os mesmos referiram que os critérios e as formas de avaliação são estabelecidos e apresentados aos alunos com o plano de ensino no primeiro dia de aula.

Verificou-se que há necessidade de compreender e estabelecer um processo de ensino e aprendizagem que favoreça a autonomia do aluno. Nesse sentido, a avaliação também deverá ser repensada, pois um processo de ensino com características inovadoras exigirá novas práticas avaliativas.

### Considerações finais

O trabalho apresentado iniciou-se a partir da análise da formação e as práticas de docentes considerados bons em um curso de graduação em Enfermagem. A pesquisa revelou que, apesar das tentativas de redimensionamento do processo de ensino e de aprendizagem, ainda prevalecem procedimentos tradicionais de ensino – que consideram o professor como o detentor do saber –, como a transmissão e repetição de conteúdos, provas descritivas e decorativas, pouco envolvimento com pesquisas e desenvolvimento de propostas interdisciplinares. Verificou-se que há necessidade de se repensar a prática docente no tocante ao planejamento, seleção e organização de conteúdos, procedimentos adequados e revisão das práticas avaliativas.

Assim, apresentamos indicativos a serem analisados e avaliados pelos sujeitos envolvidos no processo de formação do profissional enfermeiro: - considerar o projeto pedagógico do curso como um processo a ser discutido, reformulado e aprimorado permanentemente, de forma coletiva e participativa; - propiciar, ao docente de Enfermagem, espaços de formação pedagógica continuada, envolvendo discussões e reflexões sobre as produções e pesquisas da área específica; - dar voz aos alunos e aos egressos para que expressem suas expectativas e representações com relação ao curso e aos docentes; - refletir sobre as demandas e necessidades da área da saúde e da área social, não só local, mas regional e global.

A formação ocorrerá a partir da reflexividade crítica sobre a prática. Para tanto, é necessário repensar a formação do docente da área da saúde, nesse caso, do professor de Enfermagem, para que este seja capaz de refletir sobre sua prática, de comprometer-se com a ação pedagógica pautada no princípio da construção de conhecimentos, atitudes

e habilidades. Assim, o enfermeiro/professor adquire a sua identidade profissional, sua autonomia, com vistas à construção de práticas educativas emancipatórias.

### Referências

- Abreu, M. C., & Masetto, M. T. (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo, SP: Editores Associados.
- Althaus, M. T. M. (2004). Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7(1). Recuperado de [http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v7n1/v7n1\\_rel03.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v7n1/v7n1_rel03.pdf)
- Anastasiou, L. G. C. (2006). Docência na Educação Superior. In D. Ristoff, P. Sevegnani (Org.), *Docência na Educação Superior* (p. 149-174, Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Brasília, DF: Inep/MEC.
- Baggio, M. A., Erdmann, A. L., & Sasso, G. T. M. (2010). Cuidado humano e tecnologia na enfermagem contemporânea e complexa. *Texto Contexto Enfermagem*, 19(2). Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010407072010000200021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072010000200021&lng=en&nrm=iso)
- Barbosa, E. C. V., & Viana, L. O. (2008). Um olhar sobre a formação do enfermeiro/Docente no Brasil. *Revista Enfermagem*, 16(3). Recuperado de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=503206&indexSearch=ID>
- Bardin, L. (2008) *Análise de conteúdo* (4a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>
- Broilo, C. L., Fagundes, M. C. V., Gomes, M. Q., Jardim, I. R., & Braccini, M. L. (2010). A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In M. I. Cunha (Org.), *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional* (p. 147-174). Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores.
- Coelho, E. A. D. (2009). *Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante*. Dissertação de Mestrado em educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Cunha, M. I. (2005). *O professor universitário na transição de paradigmas* (2a ed.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores.
- Faria, J. I. L., & Casagrande, L. D. R. (2004). A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(5). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rlac/v12n5/v12n5a17.pdf>

- Ide, C. A. C., & Domenico, E. B. L. (2001). *Ensinando e aprendendo um novo estilo de cuidar*. São Paulo, SP: Atheneu.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (8a ed., Coleção questões da nossa época, v. 77). São Paulo, SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2009). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Masetto, M. T. (2003). *Competências pedagógicas do professor Universitário*. São Paulo, SP: Sammus.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2011). *Docência no ensino superior* (5a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Ribeiro, M. L., & Cunha, M. I. (2010). Trajetórias da docência universitária em programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. In M. I. Cunha (Org.), *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional* (p. 147-174). Araraquara, SP: Junqueira&Marin editores.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sebold, L. F., & Carraro, T. E. (2011). A prática pedagógica para o docente em Enfermagem: uma revisão integrativa da literatura. *Enfermería Global* 10(22). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412011000200023&lng=es&nrm=iso](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412011000200023&lng=es&nrm=iso)
- Sordi, M. R. L. D. (2007). Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a iovação ao alcance do educador comprometido. In I. P. A. Veiga, M. E. L. M. Castanho (Orgs.), *Pedagogia Universitária: a aula em foco* (5a ed., p. 231-248). Campinas, SP: Papirus.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional* (12a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Received on March 6, 2014.

Accepted on May 20, 2014.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.