UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

KÁTIA PEREIRA DE BORBA

Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros
universitários

RIBEIRÃO PRETO

2017

KÁTIA PEREIRA DE BORBA

Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros
universitários

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Linha de pesquisa: Educação, tecnologia educacional, formação em docência, saúde, Enfermagem

Orientador: Maria José Clapis

RIBEIRÃO PRETO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Borba, Kátia Pereira de

Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores
enfermeiros universitários . Ribeirão Preto, 2017.

171 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão
Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Saúde Pública.

Orientador: Maria José Clapis

1. Educação em Enfermagem. 2. Ensino de Enfermagem. 3.Docente de
Enfermagem. 4.Prática do Docente de Enfermagem. 5. Desenvolvimento
Profissional Docente.

BORBA, Kátia Pereira de

Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem Saúde Pública.

Aprovado em / /

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Este trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Pró-Ensino na Saúde , edital nº 2037/2010 intitulado “A formação de professores no contexto do SUS: políticas, ações e construção de conhecimento, vigente do ano de 2011 a 2015.

Dedicatória

A família de onde vim, em especial minha mãe Francisca e meu pai Luiz (“in memoriam”).

A família que construí, meu marido Evandro e meus filhos Rodolfo e Júlia.

Agradecimentos

Primeiramente à mãe natureza que me proporcionou a dádiva da vida, o que me possibilitou estar nesta forma terrena, absorver ensinamentos, construir e finalizar projetos, e tornar-me realizada.

Sobretudo nomeio instituições, grupos e pessoas que literalmente tenho dívidas, sendo as quais declaro fizeram diferença na minha caminhada para a conclusão deste doutoramento:

- Primeiramente considero as professoras Maria José Clapis e Noeli Prestes Padilha Rivas. Rivas, que foram fundamentais para dar o suporte necessário aos meus esforços no tratamento adequado ao conteúdo desta tese, sendo a primeira minha orientadora, que sempre esteve presente em valiosas ocasiões para orientação e discussão das diversas versões do trabalho aqui finalizado, e a segunda que contribuiu significativamente para a construção e organização deste objeto de estudo;

- A líder do grupo de pesquisa Educação e saúde /enfermagem: políticas, práticas, formação profissional e formação de professores do qual fiz parte durante todo o meu processo de doutoramento, Prof^a Adriana Katia Corrêa, a qual concedeu-me a oportunidade de ter sido bolsista no Programam Pró-ensino na Saúde, o que agregou-me conhecimentos sobre educação, ensino em saúde e enfermagem e contribuiu significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa;

- A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, que oportunizou-me os professores enfermeiros que participaram da pesquisa, assim como os locais, cenário deste estudo, sendo eles os campos de estágios conveniados a ela, dentre os quais, Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Unidades de Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Ribeirão Preto; Colégio Projeção e Escola Estadual Orestes Lopes de Camargo.

- Aos professores enfermeiros investigados no estudo, pois sem a participação dos mesmos não seria possível concretizar esta pesquisa.

- Também considero aqueles que nos “bastidores” estiveram presentes, permitindo-me manter-me forte para não desistir e concluir a realização desta meta que tracei na minha carreira profissional: Meu marido Evandro pelo companheirismo de todas as horas; Filhos amados Rodolfo e Júlia pela compreensão de minhas ausências; Minhas irmãs Adriana, Preta e Flávia, meu irmão Zeca e minha cunhada Nega, pelo carinho, apoio e ajuda nas horas que mais precisei, cuidando de meus filhos, fazendo o meu papel de mãe; Ir Marina, pela acolhida e

proteção recebida no Vit et Pax em conjunto com minha filha Júlia; Naiara e Dona Conceição, pela amizade dedicada e sincera; Virgínea, pelas horas de conversa sem pressa, com apoio emocional e muita reflexão; Márcio, Nilton, Neire, Renata, e em especial Ornella, pessoas especiais que conheci e amigos que tenho certeza que fiz.

- A Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), instituição que pertenço enquanto docente, pela oportunidade de manter-me afastada para qualificação. E as especiais colegas de profissão nesta universidade Marília e Jociane, pelo apoio, parceria e amizade; e Daniela Viganó e Luciane Botti, pelas troca de ideias, encorajamento e incentivo para a realização do doutorado.

Epígrafe

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (Paulo Freire, 1996. P.25)

RESUMO

BORBA, Kátia Pereira de. Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários. 2017. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Introdução: O professor enfermeiro é um profissional que tem um importante trabalho transversal na área do ensino de enfermagem. Exercendo a docência universitária, seu trabalho não se reduz ao campo didático-pedagógico, mas pressupõem ofícios com distintos ramos do saber, o que exige instrumentalização diversificada, com o objetivo de formar o profissional enfermeiro para o mundo do trabalho. Todavia, sob a hegemonia contemporânea da lógica neoliberalista, a formação do enfermeiro pode estar mais articulada ao mercado de trabalho, o que concebe um profissional proativo e flexível para a realização de multitarefas. Com o advento do neoliberalismo, a universidade pública tornou-se uma instituição de altíssimo grau de complexidade, um tipo sofisticado e diversificado de organização social, sendo a carreira docente compelida ao paradigma do produtivismo acadêmico. Mediante o interesse de estudar a formação docente e o exercício da docência no ensino de enfermagem de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública e debruçando-se sobre as leituras científicas, compreendeu-se o termo formação docente sob uma visão ampliada, denominado nessa perspectiva desenvolvimento profissional docente (DPD). O DPD se constrói ao longo da carreira docente e pode ser influenciado pela instituição de ensino e contextos políticos. Considerando-se a influência da política neoliberalista sobre a universidade pública brasileira, partiu-se da premissa que o DPD de professores enfermeiros universitários tem profunda relação com o exercício da docência no ensino de enfermagem. Assim, essa pesquisa respondeu a seguinte questão: Como acontece o DPD de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública? **Objetivo:** Analisar o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública. **Percorso metodológico:** Estudo de caso naturalístico, descritivo e exploratório de abordagem qualitativa, realizado junto à Universidade de São Paulo (USP), no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP). Obtiveram-se dados de fontes primária e secundária. Para a fonte primária utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, e para a secundária a observação do trabalho docente e a consulta em documentos, os quais, o *Curriculum lattes* dos professores entrevistados, os planos de ensino das disciplinas ministradas por estes, e o projeto pedagógico do curso. As entrevistas e as observações do trabalho docente foram realizadas pela

própria pesquisadora, entre os meses de setembro a dezembro de 2016. As observações aconteceram posteriormente à realização das entrevistas, mediante a técnica observação do tipo observador como participante, sendo descritas em um diário de campo, o que totalizou 200 horas de práticas pedagógicas observadas. A inclusão dos participantes no estudo caracterizou-se por amostragem intencional, obedecendo aos seguintes critérios: ser professor enfermeiro em Regime de Dedicação Integral a Docência e à Pesquisa; ter atuado ou estar atuando em alguma (s) das 23 disciplinas anuais ou semestrais que estavam sendo ofertadas para os graduandos do primeiro ao quinto ano do curso, no segundo semestre letivo do ano de 2016; e ter experiência na docência de no mínimo três anos. Os dados da entrevista semiestruturada foram organizados em quatro categorias temáticas, e analisados através da análise de conteúdo, na modalidade de análise temática. Na análise utilizou-se o referencial teórico de Carlos Marcelo García. A pesquisa somente aconteceu após aprovação por Comitê de Ética. A participação dos professores enfermeiros foi voluntária após aceitação e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Foi mantido o sigilo dos participantes e a garantia do anonimato quanto às informações adquiridas. **Resultados, análise e discussão:** A compreensão sobre as relações que envolvem o professor enfermeiro, e a universidade pública, o currículo, o ensino de enfermagem e a profissionalidade, possibilitaram analisar o desenvolvimento profissional docente desse grupo específico. Participaram da pesquisa 30 professores enfermeiros, com o predomínio de mulheres adultas, com tempo de formação acadêmica superior a 10 anos e experiência profissional na docência e na assistência de enfermagem há mais de cinco anos. A análise e discussão foram construídas em quatro categorias temáticas: A organização da universidade pública como elemento inerente ao desenvolvimento profissional docente; O currículo como elemento intrínseco ao desenvolvimento profissional docente; O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários, e as expectativas da profissão quanto as oportunidades de cursos de formação e carreira docente; e o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários, e as atividades acadêmicas e didáticas que envolvem o ensino de enfermagem. Compreendeu-se que os professores enfermeiros universitários entendem a função primordial da universidade pública como instituição social, contudo consentem com a sua função hegemônica contemporânea enquanto organização social, e percebem a sua estrutura física como elemento contribuinte para o DPD. Evidenciou-se o currículo do curso como elemento de instigação e divergências entre os professores, assim como, a necessidade de haver formação e o compartilhamento de discussões sobre o desenvolvimento do mesmo. Os professores

enfermeiros envolvem-se com o processo de ensinar; exercem docência no ensino de enfermagem desempenhando suas práticas pedagógicas em instalações apropriadas; e têm dificuldades quanto à disponibilidade de tempo para preparar antecipadamente suas atividades de ensino. Apresentam discordância em relação à articulação entre projeto pedagógico, planos de ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas; articulam o ensino, a pesquisa e a extensão; e demonstraram discrepâncias quanto ao uso de estratégias de ensino e de referenciais teóricos para fundamentar o preparo de suas práticas pedagógicas. Por fim, os professores enfermeiros compreendem o DPD como elemento que abarca a carreira docente e que influencia positivamente e negativamente sobre o exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem, e apontam a necessidade de ter na universidade indicadores de avaliação, que incentivem a capacitação do professor na área do ensino. **Considerações Finais:** O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários pode exercer influência sobre o exercício da docência, beneficiando ou não o ensino de enfermagem. Espera-se com este estudo ter possibilitado reflexões sobre o exercício da docência de professores enfermeiros universitários mediante a perspectiva da visão ampliada da formação docente, assim como ter contribuído para modificações junto ao contexto do ensino de enfermagem. Em tempos de neoliberalismo recomenda-se ampliar o campo de discussão e pesquisa sobre o DPD, envolvendo a educação em enfermagem em universidades públicas.

Palavras chave: Educação. Educação Superior. Educação em Enfermagem. Ensino de Enfermagem. Docente de Enfermagem. Prática do Docente de Enfermagem. Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

BORBA, Kátia Pereira de. Teacher Professional Development: a study with university nurse professor. 2017. 171 pages. Dissertation (Doctoral degree in Science) - Ribeirão Preto Nursing School. São Paulo University - Ribeirão Preto, 2017.

Introduction: The nurse professor is a professional with an important transversal job in nursing teaching. Besides being university professors, their work is not only didactic-pedagogical, but also in distinct positions in the realm of knowledge, what demands diversified instrumentation aiming to enable the professional nurse to work in the job market. Nevertheless, under the contemporaneous hegemony of neoliberal logic, the nurse formation is found more articulated to the job market, what conceives a proactive professional to multitask. With the advent of neo-liberalism, the public university became an extremely complex institution; a sophisticated and diversified social organization where the career in teaching is compelled to the paradigm of academic productivity. Owing to the interest in studying the teacher formation and teaching practice in nursing by university nurse professors working in a public university, and based on extensive scientific reading, the term teacher formation was better understood within a broader perspective as teacher professional development. The teacher professional development is built along with a career in teaching which can be influenced by the educational institution and political contexts. Considering the influence of neo-liberalist politics on the Brazilian public university, it was noted that the teacher professional development of university nurse professors has a deep relation with the teaching practice in nursing. Hence, this research answered the following question: How is the teacher professional development of university nurse professors working in a public university? **Objective:** Analyze the teacher professional development of university nurse professors working in a public university. **Methodology:** Study of a naturalistic case, descriptive and exploratory with a qualitative approach carried out along with São Paulo University (USP), in a nursing college course leading to a Bachelor of Education degree from Ribeirão Preto nursing school (EERP). Therefore, primary and secondary source data was obtained. For the primary source data collection a semi-structured interview was carried out, and for the secondary source data collection, teacher practice observation and documentation verification were chosen, which comprises the analysis of the *Curriculum Lattes* of the interviewed teachers, teaching practice plans of the ministered subjects and the pedagogical project of the course. The interviews and teacher practice observations were performed by the researcher between September and December 2016. The observations were posterior to the interviews by means of participant observer technique being depicted in a field diary, what totaled 200 hours of observed pedagogical practice. The participants' inclusion in the study characterized by intentional sampling complied with the following criteria: being a nurse professor in Full Time Dedication Regime to the Teaching and Research; having worked or been working in one or some of the 23 annual or semi-annual disciplines which were being offered to the graduate students of the first and fifth year of the course in the second semester of the school year of 2016; having experience in teaching of at least three years. The semi-structured interview data was organized in four thematic categories and verified through content analysis in the thematic analysis modality. In the analysis, Carlos Marcelo Garcia's theoretical reference was used. The research was put into execution after the approval of the Ethics Committee. The nurse professors had a voluntary participation after acceptance and signature of the agreement term free and elucidated. Moreover, the secrecy of the applicants was maintained and the anonymity of the information gathered guaranteed. **Result, analysis and**

discussion: The understanding about the relationship between the nurse professor and the public university, the curriculum, the teaching in nursing and professionalism permitted the analysis of the teacher professional development of this specific group. Thus, 30 nurse professors participated in the research with the preponderance of adult women, college graduated for over 10 years with professional experience in teaching and nursing assistance for over 5 years. The analysis and discussion were built in four thematic categories: - The organization of the public university as an inherent element to the teacher professional development; - The curriculum as an intrinsic element to the teacher professional development; - The teacher professional development of university nurse professors and the profession's expectations regarding graduation course opportunities and career in teaching; - The teacher professional development of university nurse professors and the didactic-academic activities that involve the teaching in nursing. It was inferred that the university nurse professors comprehend the primordial function of the public university as a social institution. Nonetheless, they consent with their contemporaneous hegemonic position while social organization, and perceive the university material structure as a contributing factor to the teacher professional development. In addition, the curriculum was noted as an instigating and diverging element among the professors, they felt the necessity of educating themselves and sharing ideas about its development. The nurse professors get involved in the teaching process, teach nursing executing their pedagogical practices in appropriate environments, but they have difficulty as for time availability to prepare their teaching activities beforehand. The group presents disagreement regarding articulation between pedagogical project, teaching plans and pedagogical practice development. Furthermore, they coordinate teaching, the research and extension, but demonstrate discrepancies concerning teaching strategy use and theoretical references to fundament their pedagogical practices. Lastly, the nurse professors understand the teacher professional development as an element that encompasses the teaching career and that influences positively or negatively the teacher practice in the nursing graduation. The group also utters the need of assessment indicators at the university which motivates the empowerment of the professor in the teaching area. **Final Considerations:** The teacher professional development of university nurse professors can influence the teaching practice, benefitting or not the nursing education. It is expected that this study has fomented reflections about the teaching practice of university nurse professors under a broader perspective of the teacher formation, as well as having contributed to modifications in the field of nursing teaching. In neo-liberalism times, it is recommended that the discussion field and the teacher professional development research be expanded involving nursing education in public universities.

Key words: Education. Higher Education. Nursing Education. Nursing Teaching. Nurse Professor. Nursing Professor Practice. Teacher Professional Development.

RESUMEN

BORBA, Kátia Pereira de. El desarrollo profesional docente: un estudio con profesores enfermeros universitarios. 2017. 171 f. Tesis (Doctorado en Ciencias) - Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Introducción: El profesor enfermero es un profesional que tiene un importante trabajo transversal en el área de la enseñanza de enfermería. En el ejercicio de la enseñanza universitaria, su trabajo no se reduce al campo didáctico-pedagógico, sino que presuponen oficios con distintas ramas del saber, lo que exige instrumentalización diversificada, con el objetivo de formar al profesional enfermero para el mundo del trabajo. Sin embargo, bajo la hegemonía contemporánea de la lógica neoliberalista, la formación del enfermero puede estar más articulada al mercado de trabajo, lo que concibe un profesional proactivo y flexible para la realización de multitareas. Con el advenimiento del neoliberalismo, la universidad pública se convirtió en una institución de altísimo grado de complejidad, un tipo sofisticado y diversificado de organización social, siendo la carrera docente compelida al paradigma del productivismo académico. Mediante el interés de estudiar la formación docente y el ejercicio de la docencia en la enseñanza de enfermería de profesores enfermeros universitarios actuantes en una universidad pública y ocupándose sobre las lecturas científicas, se comprendió el término formación docente bajo una visión ampliada, denominado en esa perspectiva desarrollo profesional docente (DPD). El DPD se construye a lo largo de la carrera docente y puede ser influenciado por la institución de enseñanza y contextos políticos. Considerando la influencia de la política neoliberalista sobre la universidad pública brasileña, se partió de la premisa que el DPD de profesores enfermeros universitarios tiene profunda relación con el ejercicio de la docencia en la enseñanza de enfermería. Así, esa investigación respondió a la siguiente pregunta: ¿Cómo sucede el DPD de profesores enfermeros universitarios que actúan en una universidad pública? **Objetivo:** Analizar el desarrollo profesional docente de profesores enfermeros universitarios que actúan en una universidad pública. **Recorrido Metodológico:** Estudio de caso naturalista, descriptivo y exploratorio de abordaje cualitativo, realizado junto a la Universidad de São Paulo (USP), en el curso de Licenciatura y Licenciatura en Enfermería de la Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto (EERP). Se obtuvieron datos de fuentes primarias y secundarias. Para la fuente primaria se utilizó como instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada, y para la secundaria la observación del trabajo docente y la consulta en documentos, los cuales, el Curriculum lattes de los profesores entrevistados, los planes de enseñanza de las disciplinas impartidas por estos, y el proyecto pedagógico del curso. Las entrevistas y las observaciones del trabajo docente fueron realizadas por la propia investigadora, entre los meses de septiembre a diciembre de 2016. Las observaciones ocurrieron posteriormente a la realización de las entrevistas, mediante la técnica observación del tipo observador como participante, siendo descritas en un diario de campo, lo que totalizó 200 horas de prácticas pedagógicas observadas. La inclusión de los participantes en el estudio se caracterizó por muestreo intencional, obedeciendo a los siguientes criterios: ser profesor enfermero en Régimen de Dedicación Integral a la Docencia ya la Investigación; se ha actuado o actuando en alguna de las 23 disciplinas anuales o semestrales que estaban siendo ofrecidas para los graduandos del primero al quinto año del curso, en el segundo semestre lectivo del año 2016; y tener experiencia en la docencia de por lo menos tres años. Los datos de la entrevista semiestructurada fueron organizados en cuatro categorías temáticas, y analizados a través del

análisis de contenido, en la modalidad de análisis temático. En el análisis se utilizó el referencial teórico de Carlos Marcelo García. La investigación sólo ocurrió después de la aprobación por el Comité de Ética. La participación de los profesores enfermeros fue voluntaria tras la aceptación y firma del término de consentimiento libre y esclarecido. Se mantuvo el secreto de los participantes y la garantía del anonimato en cuanto a las informaciones adquiridas. **Los resultados, análisis y discusión:** La comprensión sobre las relaciones que involucran al profesor enfermero, y la universidad pública, el currículo, la enseñanza de enfermería y la profesionalidad, posibilitar analizar el desarrollo profesional docente de ese grupo específico. Participaron de la investigación 30 profesores enfermeros, con el predominio de mujeres adultas, con tiempo de formación académica superior a 10 años y experiencia profesional en la docencia y en la asistencia de enfermería desde hace más de cinco años. El análisis y discusión fueron contruidos en cuatro categorías temáticas: La organización de la universidad pública como elemento inherente al desarrollo profesional docente; El currículo como elemento intrínseco al desarrollo profesional docente; El desarrollo profesional docente de profesores enfermeros universitarios, y las expectativas de la profesión como las oportunidades de cursos de formación y carrera docente; y el desarrollo profesional docente de profesores enfermeros universitarios, y las actividades académicas y didácticas que envuelven la enseñanza de enfermería. Se comprendió que los profesores enfermeros universitarios entienden la función primordial de la universidad pública como institución social, pero consienten con su función hegemónica contemporánea como organización social, y perciben su estructura física como elemento contribuyente para el DPD. Se evidenció el currículo del curso como elemento de instigación y divergencias entre los profesores, así como la necesidad de formación y el intercambio de discusiones sobre el desarrollo del mismo. Los profesores enfermeros se involucran con el proceso de enseñar; ejercen docencia en la enseñanza de enfermería realizando sus prácticas pedagógicas en instalaciones apropiadas; y tienen dificultades en cuanto a la disponibilidad de tiempo para preparar anticipadamente sus actividades de enseñanza. Se presentan discordancias en relación a la articulación entre proyecto pedagógico, planes de enseñanza y el desarrollo de prácticas pedagógicas; articulan la enseñanza, la investigación y la extensión; y demostraron discrepancias en cuanto al uso de estrategias de enseñanza y de referenciales teóricos para fundamentar la preparación de sus prácticas pedagógicas. Por último, los profesores enfermeros comprenden el DPD como elemento que abarca la carrera docente y que influye positivamente y negativamente sobre el ejercicio de la docencia en la enseñanza de graduación en enfermería, y apunta la necesidad de tener en la universidad indicadores de evaluación, que incentiven la capacitación del profesor en el área de la enseñanza. **Consideraciones finales:** El desarrollo profesional docente de profesores enfermeros universitarios puede ejercer influencia sobre el ejercicio de la docencia, beneficiando o no la enseñanza de enfermería. Se espera con este estudio haber posibilitado reflexiones sobre el ejercicio de la docencia de profesores enfermeros universitarios mediante la perspectiva de la visión ampliada de la formación docente, así como haber contribuido a modificaciones en el contexto de la enseñanza de enfermería. En tiempos de neoliberalismo se recomienda ampliar el campo de discusión e investigación sobre el DPD, involucrando la educación en enfermería en universidades públicas.

Palabras clave: Educación. Educación universitaria. Educación en Enfermería. Enseñanza de Enfermería. Docente de Enfermería. Práctica del Docente de Enfermería. Desarrollo Profesional Docente.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.2 Objetivos	24
2. REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 O desenvolvimento profissional docente	25
2.1.1 A universidade	27
2.1.2 O currículo	31
2.1.3 O ensino	32
2.1.4 A profissionalidade	37
2.2. Desenvolvimento profissional docente: professores enfermeiros universitários e o exercício da docência	42
3. PERCURSO METODOLÓGICO	48
3.1 Tipo de estudo	48
3.2 Local do estudo	48
3.3 Procedimento para coleta de dados	52
3.4 Participantes do estudo	54
3.5 Análise de dados.....	61
3.6 Aspectos Éticos	64
4. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	65
4.1. A organização da universidade pública como elemento inerente ao desenvolvimento profissional docente.....	65
4.2. O currículo como elemento intrínseco ao desenvolvimento profissional docente	86
4.3. O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários e as atividades acadêmicas e didáticas que envolvem o ensino	101
4.4. O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários e as expectativas da profissão quanto as oportunidades de cursos de formação e a carreira docente.	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	164
ANEXO	171

1. INTRODUÇÃO

O professor enfermeiro é um profissional que desempenha um importante trabalho transversal na área do ensino de enfermagem. Exercendo a docência universitária, seu ofício não se reduz ao campo didático-pedagógico, mas pressupõem ofícios com distintos ramos do saber, o que exige instrumentalização diversificada, com o objetivo de formar o profissional enfermeiro para o mundo do trabalho¹, um profissional essencial na área da saúde, campo do conhecimento que está articulado ao contexto social; cultural; histórico e político, com os quais os seres humanos vivem, e se relacionam.

A perspectiva de formar o enfermeiro brasileiro para o mundo do trabalho já foi proposta consubstanciada junto a legislações nacionais da educação² e específica³ do ensino de graduação em enfermagem. Entende-se que a formação do enfermeiro para o do mundo trabalho requer um profissional crítico e reflexivo, apto a atender as necessidades de saúde integral da

¹ **Formar para o mundo do trabalho:** Quando a formação universitária atende princípios que defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos tais como a autonomia da consciência e a problematização, o que tem como consequências o fato de que a investigação mantenha-se aberta e plural, a verdade tenha sempre a primazia sobre a utilidade, e a ética do conhecimento seja mantida (PAZETO, 2005).

²**LDB/96: Lei de diretrizes e base da educação nacional - Art. 43 -** A educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

³ **DCN/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem - Art. 3º-** O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: 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-psicosociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001).

população. Todavia, sob a hegemonia contemporânea da lógica neoliberalista⁴, a formação do enfermeiro pode estar mais articulada ao mercado de trabalho⁵, o que concebe um profissional proativo e flexível para a realização de multitarefas.

A lógica neoliberalista se impôs internacionalmente a partir da década de 80 (SANTOS, 2008), reconfigurando o capitalismo de forma exacerbada e anunciando o fim das utopias solidárias na segunda metade dos anos 90 (CUNHA, 2013). No Brasil significou a perda de prioridade para as universidades públicas nas políticas do Estado, abrindo-se o bem público universitário à exploração comercial (SANTOS, 2008).

A universidade pública é uma instituição social, é uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUI, 2001). Exprime entender que tem responsabilidade sobre o modelo de desenvolvimento da sociedade global (DIAS SOBRINHO, 2015), e que assume um compromisso com a ética. Assumir um compromisso com a ética significa o envolvimento da universidade a projetos para além da formação de recursos humanos, e a produção de conhecimentos, o que engloba o compromisso da academia com questões sociais, econômicas e culturais que circundam a comunidade como um todo (UNESCO, 1998).

Todavia com o advento do neoliberalismo a universidade pública tornou-se uma instituição de altíssimo grau de complexidade, um tipo sofisticado e diversificado de organização social principalmente dedicado a negócios, ou seja, implicada ao desenvolvimento acadêmico como uma corporação (ALMEIDA FILHO, 2008).

A revolução tecnológica de mercado abalou a tradicional posição da educação universitária, até então empoderada e responsável pela produção da ciência, e por tantos avanços na sociedade moderna, sendo que nessa lógica passou a assumir uma condição de partícipe nos modos de produção capitalista (CUNHA, 2010). Assim, predominou no país um ensino tecnicista e tradicional, sobrecarregado pelo mecanicismo da indústria cultural, isto é,

⁴ **Neoliberalismo:** Termo utilizado para definir uma forma de economia política que denota radicalismo e rejeita os valores humanísticos (BOAS; GANS-MORSE, 2009). Estabelece-se o encolhimento do estado como principal bandeira, reconhecendo o mercado como fundamental força reguladora das relações humanas. Visa alcançar com maior êxito a lógica da globalização. Enfraquece o significado da concepção de nação, alterando as bases produtivas e as relações de dependência entre pobres e ricos (CUNHA, 2013).

⁵ **Formar para o mercado de trabalho:** Quando a formação universitária centra-se no provimento das exigências de manutenção e das demandas da tecnologia e da profissionalização, reforçando a dispersão da cultura científica, intelectual, em vista das demandas e interesses econômicos e técnico-profissionais de caráter imediato. A formação e a educação especializada assumem relevância na medida em que os fenômenos da urbanização, industrialização, modernização e democratização vêm determinando novos padrões nas relações econômicas (LIMA, 2011); (MANCEBO, 2010).

uma oferta de ensino superior com visão operacional, estruturada por estratégias e programas alheios à formação intelectual, pulverizados em microorganizações ocupando seus docentes e curvando seus estudantes a exigências exteriores do mercado intelectual (CHAUI, 2003).

Na universidade neoliberal a carreira acadêmica se faz basicamente através de publicações e de desenvolvimento de projetos de pesquisa (CATANI, 2008). A heteronomia da universidade é evidente, isto porque tem o aumento excessivo das horas de ensino, número crescente de comissões e relatórios, e a avaliação da carreira docente é baseada na simples quantidade de publicações, simpósios e congressos (BERNHEIM; CHAUI, 2008), não se importando a isto a dedicação do professor ao ensino (CATANI, 2008).

Desse modo, o professor universitário, especialmente o de Enfermagem, expressa um perfil de sobrecarga de trabalho, intensificação de tarefas e autopenalização pela não consecução das muitas linhas de frente (FERREIRA et al, 2009).

Destaca-se, que a experiência na docência em ensino de enfermagem por mais de 16 anos, em uma universidade pública proporcionou a autora dessa pesquisa, a possibilidade de acompanhamento e enfrentamento sobre o ensino de enfermagem, e sua relação com o neoliberalismo. Nessa perspectiva, aflições quanto à atuação docente conduziram na trajetória profissional ao longo de todo esse tempo de experiência, e foram reforçadas quando ingressa no curso de pós-graduação *stricto sensu*, nível doutorado, no programa de pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), Universidade de São Paulo (USP).

A realização de disciplinas da área pedagógica, além da participação como membro do grupo de pesquisa Educação e Saúde/Enfermagem: políticas; práticas; formação profissional e formação de professores, assim como, a fundamentação teórica em autores da educação nacional e internacional foram capazes de proporcionar a reflexão sobre o exercício da docência por professores enfermeiros, e o interesse pela área de pesquisa, que envolve o ensino de enfermagem.

Dessa forma, revestida pela vontade de estudar a formação docente e o exercício da docência no ensino de enfermagem de professores enfermeiros universitários atuantes em universidade pública, foi necessário debruçar-se imensamente sobre as leituras científicas que abarcam essa temática.

De acordo com Zabalza (2013), formação é um conjunto de atitudes; conhecimentos; habilidades e padrões de condutas que efetivamente afetam muitas dimensões sobre o indivíduo

e a organização onde está inserido, sendo assim um recurso essencial para o desenvolvimento pessoal e social do ser humano.

No contexto universitário a palavra formação associada à palavra docente constitui o termo formação docente, o qual tem um significado de caráter polissêmico. A formação docente de professores universitários está aquém do ensino e aprendizagem, sendo que envolve a formação inicial, que é a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura profissão; a formação continuada, que se relaciona à oferta pela universidade ou outras agências de cursos como meio efetivo de alteração da prática pedagógica de professores; o conhecimento acadêmico teórico e experiencial; as práticas da docência; e as políticas públicas da educação (MIZUKAMI et al, 2010).

Muñoz (2009) refere-se à formação docente como formação permanente, o que inclui a formação aliada a mudanças do contexto; da organização; de gestão e de relações de poder entre professores, desde que os métodos façam parte do conteúdo, ademais proporcionem ao professorado autonomia e reflexão sobre sua própria prática.

Para Assolini; Lastória e Almeida (2014), o termo formação docente está relacionado à formação acadêmica que é a científica e literária; e a formação pedagógica que é a profissional, a qual compreende a construção da profissionalidade para o desempenho do trabalho docente. Sobre profissionalidade Nóvoa (2009), denomina ser a construção da carreira profissional docente. Nessa perspectiva, García (1999), considera formação docente o desenvolvimento profissional docente (DPD), justificando-se a isto o fato de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente.

Segundo García (1999), o DPD tem íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação da didática, a saber: A Escola: implica na formação dos professores sobre a organização da instituição onde atuam; O currículo e a inovação: Compreende a formação dos docentes sobre o currículo do curso na escola em que desempenham suas atividades; O ensino: engloba a formação dos professores sobre as estruturas sociais, acadêmicas e cognitivas que envolvem o ensino; e a Profissionalidade: relacionada à carreira docente, implica nas expectativas da profissão, na cultura e autonomia profissional, nas oportunidades de cursos de formação, e também nas condições psicológicas e sociais para se exercer o ensino.

Exercer o ensino superior inclui a pedagogia universitária, que envolve a docência universitária, que segundo Cunha (2006), é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados, tanto na cultura em que o professor se produz, quanto na compreensão

teórica que lhe possibilita justificar suas opções, sendo os alicerces de sua formação a articulação entre a teoria e a prática.

A docência exige uma pluralidade de saberes, sendo eles disciplinares; culturais; afetivos; éticos; metodológicos; psicológicos; sociológicos e políticos. Desse modo, o exercício da docência nunca é estático e permanente, está sempre em processo. É mudança; é movimento; é arte. Isto porque, envolvem novas faces; experiências; contexto; tempo; lugar; informações; sentimentos e intenções. O exercício da docência envolve uma condição institucional, a que se considera processo pedagógico (CUNHA, 2010 b).

O processo pedagógico está atrelado à educação como um todo, que envolve a docência e suas funções de ensino e aprendizagem. Orienta a educação para as suas finalidades específicas, mediante a teoria e a metodologia da educação. No processo pedagógico, se conjugam fatores externos e internos, sendo o primeiro, os objetivos; conteúdos; métodos e formas de organização do ensino propostos pela escola e pelos professores, e o segundo relacionados às condições físicas; psíquicas e socioculturais dos alunos (LIBÂNEO, 1990).

Diante desse contexto, identificou-se que a formação docente entendida como DPD vem sendo contemplada nos estudos de alguns autores da área da educação nacional e internacional (GARCÍA, 1999; DAY, 2001; NÓVOA, 2009; CUNHA, 2010; VEIGA; VIANA, 2010; ZABALZA, 2013; ALMEIDA; PIMENTA, 2014), mas na área da educação em enfermagem não tem sido investigada sob o âmbito do DPD, o que considerou-se nesse propósito uma lacuna de conhecimento digna de investigação.

Em estudos internacionais com abordagem de formação docente identificou-se a preocupação com a preparação pedagógica de professores enfermeiros para o exercício da docência no ensino de enfermagem (HORSFALL; CLEARY ; HUNT, 2012; MCNAMARA; ROAT; KEMPER, 2012; KEMP; BAKER, 2013; BOOTH et al, 2016; GONZALEZ; FONT, 2012).

Nas pesquisas realizadas no Brasil, sobre a formação docente de professores enfermeiros atuantes em universidades públicas e privadas, evidenciou-se a caracterização do ensino de enfermagem intimamente absorvido pelo paradigma tradicional e biologicista, sendo aspecto consensual entre os estudos, a necessidade de o professor enfermeiro adquirir a capacitação pedagógica para exercer o papel de educador no ensino superior (MADEIRA; LIMA, 2007; MADEIRA; LIMA 2008; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008; MADEIRA, LIMA, 2010; PEREIRA, CHAOUCHAR, 2010; RODRIGUES et al, 2013;

DRAGANOV; SANNA, 2013; ALEXANDRE; CESARINO, 2014; BACKES et al, 2013; DRAGANOV, SANNA, 2014; DRAGANOV;SANNA, 2016).

Dessa maneira, construiu-se a motivação para a realização dessa pesquisa. Considerando a influência da política neoliberalista sobre a universidade pública brasileira, partiu-se da premissa que o DPD de professores enfermeiros universitários tem profunda relação com o exercício da docência no ensino de enfermagem. A fim de responder o problema de interesse elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: Como acontece o DPD de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública?

A justificativa para a realização dessa pesquisa, também se relacionou a sua relevância, a qual se deve ao desencadeamento de reflexões por professores enfermeiros contemplando a visão ampliada da formação docente, e nessa perspectiva a contribuição para modificações junto ao contexto do ensino de enfermagem.

Salienta-se que as investigações que valorizam a formação docente produzem conhecimentos que favorecem o ensino, porque o professor ao ser instigado sobre suas concepções e experiências, organiza o pensamento sobre a sua prática (CUNHA; WOLFF, 2006). Sobretudo, considera-se que é essencial refletir sobre a formação docente de professores enfermeiros universitários, tendo em vista a complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

1.2 OBJETIVOS

Geral

Analisar o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública.

Específico

Compreender as relações que envolvem o professor enfermeiro, e a universidade pública, o currículo do curso Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, o ensino de enfermagem e a profissionalidade, sob a ótica e o exercício da docência desse grupo específico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que conduziu a compreensão sobre a temática DPD de professores enfermeiros universitários está apresentado a seguir em dois capítulos: O desenvolvimento profissional docente; Desenvolvimento profissional docente: professores enfermeiros universitários e o exercício da docência. Vale considerar que o termo “escola” utilizado neste texto relaciona-se à universidade pública, cenário desta pesquisa.

2.1 O desenvolvimento profissional docente

Segundo Zabalza (2013), a formação é uma espécie de oferta de dispositivos para facilitar a aprendizagem. É um processo que deve habilitar funções e tarefas que demandam a organização e os lugares de trabalho, e potencializar competências que possibilitem o desenvolvimento integral dos indivíduos (MUÑOZ et al, 2016). É compreendida por Vaillant e García (2012), como autoformação, quando o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos; os processos; os instrumentos e os resultados da própria formação; heteroformação, quando o indivíduo se organiza e se desenvolve com a ajuda de especialistas; e interformação, quando a formação se produz em contextos de trabalho em equipe.

Assim, entende-se que o termo formação está associado a alguma atividade de aprendizagem, cuja finalidade é desenvolver o indivíduo, favorecendo-lhe o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Refletindo acerca da formação de professores, ressalta-se Zabalza (2013), quando afirma que esta constitui o objetivo central das universidades, em que são instituições de formação que tradicionalmente sob um modelo relativamente rígido e presencial se apresentam em espaços com características e regras específicas, capazes de permitir aos sujeitos implicados, não só docentes em formação, que seja possível aprender (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

García (1999 p.26) denomina formação de professores de formação docente e assim conceitua:

[...] área de conhecimentos, investigação e organização escolar, que estuda os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do

currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Complementando, Assolini; Lastória e Almeida (2014) destacam que para conceituar formação docente mediante o contexto universitário não basta unir formação a palavra docente, ou seja, é necessário pensar que este termo está ligado a formação científica e a pedagógica.

García (1999) orienta cinco classificações que ajudam a construir a formação docente como disciplina, e a compreender e analisar o aprender e ensinar nesse processo: orientação acadêmica: fazer com que os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar e de como ensinar; orientação tecnológica: aprender a ensinar implica na aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino; orientação personalista: o professor deve conhecer seus estudantes como indivíduos; orientação prática: aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados bons professores, durante um período de tempo prolongado; orientação social-reconstrucionista: transformar as concepções estáticas prévias dos professores em formação, acerca do ensino; gestão; classe, e de autoridade sob o contexto educativo.

Ainda segundo García (1999), a formação docente enquanto disciplina deve respeitar os seguintes princípios: conceber a formação como um contínuo, mantendo princípios éticos; didáticos e pedagógicos; integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integrar a formação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares; integrar na formação a teoria e a prática; considerar na formação as diferentes necessidades didáticas e os níveis educativos, e responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais, promovendo-lhes o contexto para o desenvolvimento intelectual; social e emocional.

Nesse sentido, percebe-se que a formação docente não pode acontecer através de improviso, e sim, tem que ser um processo sistemático e organizado, o que inclui a didática, o ensino e a aprendizagem.

A didática envolve o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, e está centrada na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem (LIBÂNEO, 1990).

Para Franco e Pimenta (2016), a didática, acima de tudo, é a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável nas circunstâncias e nos momentos, e

entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las, se estruturando nas possibilidades de mediação entre o ensino.

O ensino, por sua vez, é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras de ensiná-los (ALMEIDA; PIMENTA 2014), estando atrelado a aprendizagem compreende o processo de aprender e ensinar (LIBÂNEO, 1990).

Interpretando García (1999), compreende-se a formação docente sob uma abordagem ampliada, a qual constitui o termo DPD. O DPD compreende o conhecimento do professor sobre a organização e estrutura de uma universidade, do currículo do curso na instituição de ensino em que atua, e requer a formação dos mesmos sobre o ensino em relação aos conteúdos e as diferentes maneiras de ensiná-los, assim como relaciona-se a profissionalidade docente, a qual abrange os saberes que propagam as capacidades de ação individual e coletiva, e de autonomia institucional, que atingem intrinsecamente o próprio professor enquanto pessoa profissional e sujeito que aprende.

Os diferentes aspectos que compreendem o DPD estão abordados a seguir, mediante a fundamentação teórica de estudiosos da área educação da literatura nacional e internacional.

2.1.1 A universidade

Segundo García (1999), o desenvolvimento organizacional de uma escola compreende vários elementos, os quais: gestão: deve ser democrática e participativa, para que os professores possam tomar decisões em aspectos relevantes para o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento; liderança instrucional: deve existir uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações; cultura de colaboração: relaciona-se a existência de objetivos partilhados entre os professores.

Em relação ao desenvolvimento organizacional da universidade brasileira, vale considerar a Legislação de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB/96) vigente, que a caracteriza em seu Art. 52, no qual se percebe a relação intrínseca que há entre a organização da universidade e o ensino.

[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I produção intelectual

institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Sobre a origem do ensino universitário no Brasil, destaca-se a influência das escolas jesuíticas, gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades atualmente. As primeiras instituições de ensino, organizadas no século XVI, nos vários países europeus, sob moldes de escolas jesuíticas, preconizavam um contexto de escolarização, em que o cristianismo visava manter e propagar uma doutrina, além de assegurar o exercício do culto, sendo o ensino calcado em disciplinas, apresentação de conteúdos, memorização, controle de alunos e avaliação da aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O ensino superior no Brasil somente teve origem no século XIX, e a organização de instituições sob a forma de universidade se estabeleceu no início do século XX (BAPTISTA; BARREIRA, 2000). Foram instituições que se constituíram em 1930, como uma resposta à aspiração da classe dominante da época, sendo que com raras exceções, pontuais em termos de estrutura, reproduziram os modelos dos países europeus na sua organização. Estas universidades se organizaram sob uma condição legitimadora da profissionalização, em que o professor tinha o papel social de transmitir conhecimentos (CUNHA, 2010 b).

A universidade brasileira recebeu também, influência do modelo alemão ou *humboldtian*⁶, um ensino universitário voltado para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, buscando unir os professores e os alunos pela pesquisa; e do modelo napoleônico, no qual o ensino separa-se da pesquisa. O modelo napoleônico é o que presenciamos na atualidade, ou seja, a graduação responsável pela formação dos profissionais, e a pós-graduação responsável pela abordagem da pesquisa, a este último relaciona-se o processo de transformação da concepção de universidade de instituição social para organizacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Enquanto instituição social o universo ideológico da universidade é a sociedade, porém, na perspectiva de organização, a universidade carrega em sua estrutura a dinâmica ideológica do poder e controle social, estando em estreita conexão com a indústria cultural (CHAUI, 2003). Relaciona-se esta concepção de universidade ao advento do neoliberalismo.

⁶**Modelo Humboldtian:** Modelo de ensino criado no final do século XIX, que objetivava a expansão industrial da Alemanha, por meio do avanço da ciência, sendo a proposta a renovação tecnológica. Esse modelo chega ao Brasil no texto da Lei 5.540/68 (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O advento do neoliberalismo é retratado no texto de Cunha (2010 b), quando discute a crise da modernidade no final do século XX. O neoliberalismo estabelece-se a partir do pós-guerra e se acirra no final dos anos 80, modificando o cenário de legitimidade das universidades.

Para Santos (2011), a crise da modernidade resultou na universidade três outras crises, sendo elas:

- Hegemonia: resultante das contradições entre funções tradicionais; isto é, de um lado a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se vinha a ocupar desde a Idade Média europeia; de outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista.

- Legitimidade: provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso, e da credenciação das competências por um lado; e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro.

- Institucional: resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Em relação à crise enfrentada pela universidade em função da modernidade Cunha (2010 b), ainda refere-se à revolução tecnológica. Para essa autora, a revolução tecnológica abalou a tradicional posição da educação universitária, até então empoderada a ter quase o monopólio da função de transmissão do conhecimento legitimado.

Cunha (2010 b) relaciona o advento do neoliberalismo e o comprometimento da legitimidade da universidade, quando afirma que esta última tão próxima dos valores da modernidade é palco de uma estagnação intelectual no sentido político, reorientando sua gestão e natureza aos novos tempos, ou seja, enquanto ciência, responsável por tantos avanços na sociedade moderna, tem que assumir sua condição de partícipe nos modos de produção capitalista, que atingem a natureza e acirram as desigualdades sociais.

Nesse sistema predomina um modelo de ensino tecnicista e tradicional (CHAUI, 2003), sendo o capital humano cada vez mais visto como um recurso que alicerça o desenvolvimento global (CUNHA, 2006). Nessa perspectiva, o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores

o campo ou objeto que se quer estudar, para em seguida acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2008).

A educação de nível superior torna-se indispensável para a formação e empregabilidade das pessoas. A capacidade de produzir o conhecimento e a informação na perspectiva de gerar novos produtos e serviços ocupa um lugar de destaque no cenário econômico, de modo que o lastro educacional passa a abarcar além do significado humano e social, um importante valor financeiro (CUNHA, 2006).

Em relação ao conceito de universidade, em discussão, conforme abordado anteriormente, com o apoio na descrição que inclui o Art.52 da LDB/96, considera-se importante pontuar sobre a formação do professor universitário para exercer a docência.

Na visão de Pimenta e Anastasiou (2002), o Art.52 da LDB/96 quando trata da formação do professor para exercer a docência universitária está se referindo a preparo e não a formação, isto porque os programas de pós-graduação *stricto sensu* em áreas diversas da educação nacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, ficando esta última a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas.

Além disso, pode-se identificar que há um direcionamento mais acirrado de formação de pesquisadores para o trabalho na universidade, não somente pela influência da formação *stricto sensu*, mas pelo o que está descrito na LDB/96, isto é, que um terço do corpo docente deva estar sob regime de tempo integral, o que neste âmbito pode-se pensar no incentivo a concretização de pesquisas.

Vale ressaltar, que as políticas de pesquisa na universidade têm sido orientadas de modo a privilegiar as áreas que interessam às empresas e à comercialização de seus resultados. Os cortes no financiamento público da universidade são vistos como incentivos a que a mesma procure financiamentos privados, entre em parcerias com a indústria, patenteie os seus resultados e desenvolva atividades de comercialização, incluindo a comercialização da sua própria marca (SANTOS, 2011).

Nessa conjuntura, embora sob uma perspectiva da indústria cultural, percebe-se a universidade brasileira em ascensão, produzindo conhecimentos potenciada pela revolução tecnológica de informação e comunicação, mas sem destaque na formação acadêmica daquele que forma e daquele que será formado, quando retrata um modelo de ensino hegemônico que teve participação em sua origem e que permanece fossilizado.

2.1.2 O currículo

Segundo García (1999), o desenvolvimento profissional e inovação curricular são determinados pelo papel do professor na concepção desenvolvimento e avaliação curricular, que se assume como prática habitual. Sobretudo, a margem de autonomia que os professores possuem, individual ou coletivamente para tomar decisões de índole curricular, determina em grande medida o DPD desse grupo específico.

Currículo é um termo que provém da palavra *currere*, que se refere à carreira, um percurso a ser realizado. Compreende um guia do processo escolar (SACRISTÁN, 1998 a). É entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação, dentro das atividades práticas que o envolve. É uma prática da função socializadora, e cultural que determina uma instituição escolar, como projeto baseado num plano construído e ordenado, e se expressa em comportamentos diversos (SACRISTÁN, 2000).

Entende-se que o currículo de um curso não pode ser compreendido senão em conjunto com a realidade do âmbito universitário. Dessa forma, abrange o conhecimento que os professores formadores devem ter sobre as diversas facetas do processo pedagógico que envolve o ensino.

O currículo entra na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massas, que necessita estruturar-se em passagens e níveis. Aparece como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma sequência na escolarização (SACRISTÁN, 1998 a).

Para Sacristán (1998 a), o pensamento curricular faz parte do pensamento social em geral e não se pode pretender para o primeiro um estatuto epistemológico diferente ao do segundo, com o agravante de que se trata de uma parcela com tradições de estudo muito recentes. Este autor considera o currículo de duas formas, respectivamente: Currículo prescrito: também chamado manifesto, real, oficial, é plano ordenado, sequenciado, materializado sob um texto, em que os professores dizem o que ensinam; Currículo oculto: denominado explícito, representa a cultura; e as relações que envolvem a escola; a sociedade; o ensino; materializando-se verdadeiramente naquilo que se ensina.

Sacristán (1998 a), alerta sobre a importância de o tema currículo fazer parte da formação de professores. O modo como se formula esse texto (contexto da formulação) condiciona o currículo. O texto deve ser reprodutor da cultura própria da escola, que tem certas finalidades intrinsecamente escolares e que presta, naturalmente um peculiar serviço à socialização e à

reprodução. Nesse texto, deve estar implicado o contexto social; econômico; político e cultural que envolve a escola. Ainda, conter as decisões administrativas sobre como desenvolver o ensino e a elaboração e organização de materiais didáticos.

O currículo não é concebido fundamentalmente como uma prévia preparação acadêmica, mas como um processo de investigação, no qual os professores sistematicamente refletem sobre sua prática e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção. O plano da atividade educativa, e dentro dela o currículo, é uma competência profissional básica nos docentes. Se não a desenvolverem, será porque em sua atividade seguem ou executam planos realizados por outros, ou seja, serão aplicadores e não criadores de planos limitar-se-ão a reproduzir a ordem ou plano estabelecido ao qual eles se acomodam (SACRISTÁN, 1998 b); (GÓMES, 1998).

Segundo Sacristán (1998 b), o planejamento do currículo pelos professores envolve uma série de operações dos mais diversos modos: pensar ou refletir sobre a prática antes de realizá-la; considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que os alunos realizam, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido; ter em mente as alternativas disponíveis (lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos); ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade; delimitar o contexto, considerando as limitações com que contará ou tenha de superar, analisando as circunstâncias reais em que se atuará (tempo, espaço, organização de professores, alunos, materiais, meio social), além de determinar ou prover os recursos necessários.

Na realização dessas operações não se trata de seguir uma sequência linear de passos sucessivos, mas de ressaltar aspectos que se levarão em conta, nos quais se deve prestar atenção num processo de reflexão e deliberação sobre a prática (SACRISTÁN, 1998 b).

Conforme Gómez (1998), a inovação curricular de uma escola promove nos professores o DPD. Isto porque, o currículo prescrito ou explícito contém instrumentos que privilegiam o desenvolvimento profissional para o ensino, ou seja, a escola, a aula, a participação dos professores, o planejamento e a avaliação de estratégias de mudança.

2.1.3 O ensino

O ensino promove o DPD, compreende um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática; proporciona uma mudança que corrobora na substituição da ideia do ensino enquanto ciência aplicada para uma atividade prática e deliberativa (GARCÍA, 1999).

O ensino requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso sobre os fundamentos e as suas práticas formativas, sendo uma das tarefas mais representativas do processo didático (VEIGA, 2006).

O processo didático tem por objetivo dar resposta a necessidade de ensinar, com isso pode-se afirmar que a lógica da didática é a lógica do ensino. No entanto, essa vocação da didática realiza-se apenas e tão somente por meio da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, a questão da didática amplia-se e se torna complexa ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens, e que em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Nos processos de ensino, o foco da didática passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes (FRANCO; PIMENTA, 2016).

O ensino depende da prática pedagógica, que pode ser entendida como um dispositivo transmissor cultural (CUNHA, 2010 a). Somente será bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidirem com os objetivos de estudo do aluno. Sendo assim, o desenvolvimento do ensino depende das forças intelectuais do professor (LIBÂNEO, 1990).

A prática pedagógica exercida pelo professor compreende elementos que a constituem, denominados constitutivos (CUNHA, 2010 a). Segundo Almeida e Pimenta (2014), esses elementos envolvem as questões próprias da atividade educativa de ensinar, sendo que compreendem o que se ensina, para que se ensina e como se ensina.

Almeida e Pimenta (2014) consideram elementos constitutivos a relação da disciplina com o projeto pedagógico do curso, o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação, as peculiaridades da interação professor-aluno, bem como a compreensão do professor sobre o sentido e o significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos.

Entende-se que o ensino se constitui por bases teóricas que o fundamentam, sendo elas, as tendências pedagógicas, as teorias de ensino e os processos formativos para o exercício da prática pedagógica.

As Tendências Pedagógicas

As ideias dos pensadores Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbart no século XVIII formaram as bases do pensamento pedagógico europeu, difundindo-se por todo o mundo,

demarcando as concepções pedagógicas conhecidas como tendências pedagógicas a partir do século XX (LIBÂNEO 1990).

Para Hengemühle (2008), as tendências pedagógicas foram construídas por seres humanos, que por curiosidade, necessidade, entre acertos e erros, conseguiram apresentar respostas que foram sendo aceitas como referenciais pela coletividade. Conforme Cunha (2006) relacionam-se a fatos históricos e influenciam as decisões pedagógicas na educação.

A corrente progressista ou pragmática, que se baseia na teoria de John Dewey (1859-1952), e que recebeu diversas denominações, como educação nova; escola nova; pedagogia ativa, cuja característica do conceito epistemológico é a identificação do corpo e da mente, influenciou educadores americanos e brasileiros na definição e classificação das tendências pedagógicas (BARBOSA, 2008).

Sobre os educadores brasileiros estudiosos da temática tendências pedagógicas destacam-se Demerval Saviane e José Carlos Libâneo.

As tendências pedagógicas são denominadas por Saviane (1986), como teorias pedagógicas, e assim classificadas:

- Teorias não críticas: em que a educação é entendida como um processo de superação da marginalidade. Compreendem a pedagogia tradicional, cuja finalidade é aprender; a pedagogia nova, sendo importante aprender a aprender; e a pedagogia tecnicista sendo seu objetivo aprender a fazer;

- Teorias críticas: se referem à educação a partir dos determinantes sociais, ou seja, as estruturas socioeconômicas que condicionam a forma de manifestação do fenômeno educativo. Também, denominadas como teorias crítico-reprodutivistas, não contém uma proposta pedagógica, sendo que se empenham em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída.

Libâneo (1990) classifica as tendências pedagógicas como:

- Tendência Liberal: compreende a pedagogia tradicional, em que a atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria, sendo a aprendizagem receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais; e a pedagogia renovada, sendo a didática entendida como direção da aprendizagem, importando-se aos métodos de reflexão e método científico de descobrir conhecimento, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem;

- Tendência Progressista: concebe a pedagogia libertadora, também denominada teoria crítica da educação, sendo que a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e

políticos; e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares, que lhes possibilitam a auto-atividade, bem como a busca independente e criativa das noções.

Compreende-se que as tendências pedagógicas constituíram-se em momentos históricos distintos, contudo suas vertentes teóricas encontram-se presentes na atual conjuntura da educação.

As teorias de ensino

As teorias de ensino são conceituadas por Moreira (2014 p. 12), como:

[...] Uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos de aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar porque funciona e como funciona a aprendizagem.

As teorias de ensino transitam de uma perspectiva mais conservadora e reducionista para uma visão mais ampla.

Veiga (2006) considera que algumas teorias de ensino enfatizam a complexidade do ensino e seu valor para promover o desenvolvimento profissional docente, sendo elas:

- Teoria cognitivista: o ensino é visto como um processo de tomada de decisões. Para isto é necessário desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender;

- Teoria artística: o ensino é concebido como arte, pois requer ser pensado sob ótica da originalidade, que situa o docente como um artista que planeja a sua ação como uma tarefa orientada pela estética criadora e poética. Nesse sentido, cada aluno é percebido como pessoa diferente, e a ação educativa requer um esforço continuado de observar e captar novas possibilidades do processo de ensino;

- Teoria sócio comunicativa: o ensino é idealizado com interatividade, ou seja, compreendido como uma atividade geradora de interações abertas, que promove o desenvolvimento de atitudes singulares, e amplia a ação didática em uma linha mais comprometida e consciente da diversidade de cada pessoa e da pluralidade cultural que caracterizam as escolas.

Os processos formativos para o exercício da prática pedagógica

Ensinar requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social. Abrange conhecer a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento no qual uma disciplina se insere; ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; e a avaliação (ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

Para que o ensino aconteça ele deve ser planejado, para realizar os projetos de ensino, os professores devem fazer uso do planejamento. O planejamento implica especialmente para o professor em uma reflexão permanente de sua prática educativa, o que requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico (LEAL, 2005).

Reportando-se ao ensino universitário, o planejamento deverá estar apoiado no projeto político pedagógico (PP) do curso, que é o subconjunto mais importante do plano de desenvolvimento institucional (PDI) da universidade. Envolve uma interação profunda entre os mais diversos profissionais e os mais diferentes atores da instituição. O PP objetiva oferecer condições ao professor de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso (MASETTO, 2003).

Com referência no PP o docente pode elaborar seu plano de ensino. O plano de ensino deverá contemplar a ementa da disciplina, os objetivos de ensino, os conteúdos, a metodologia e a avaliação (LEAL, 2005). O planejamento do ensino ainda inclui o plano de aula que corresponde ao desejo de que o que se pretende ensinar realmente aconteça (VASCONCELLOS, 2008).

Para que o ensino aconteça é necessário pensar no cenário de aprendizagem. Compreende-se como cenário de aprendizagem a aula. A aula é vista por Masetto (2003), como um espaço de relações pedagógicas e de convivência humana, onde um grupo de pessoas buscam objetivos comuns, sendo que as relações pedagógicas incluem o espaço físico da aula; a redefinição dos objetivos da própria aula; e o processo de avaliação. Ainda segundo este autor, a aula pode ser entendida como um espaço de convivência humana em que se consideram a relação entre professor e aluno e as aulas acontecendo em ambientes profissionais motivadores e instigantes.

Para que a aula aconteça com sucesso, a seleção de conteúdos é fundamental, pois a aprendizagem deve ser a mais significativa possível. Os conteúdos devem ser apropriados para a consecução dos objetivos. A exploração dos conteúdos deve estar atrelada a uma série de elementos que envolvem o aluno, os quais, os conhecimentos prévios; o nível de conhecimento;

o envolvimento; a autoestima; e a significância e funcionalidade para novos conteúdos (ZABALA, 2008).

Para explorar os conteúdos que utilizará na aula o professor deverá utilizar estratégias. Essas são denominadas de estratégias de ensino, as quais, aula expositiva dialogada; estudo de texto; portfólio; tempestade cerebral; dentre outras. Para a escolha da estratégia de ensino deve ser considerada a lógica do conteúdo, os objetivos a serem atingidos, os conhecimentos prévios dos alunos, e o desenvolvimento inter e intrapessoal dos sujeitos envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Zabala (2008) propõe que o ensino deva estar construído tipicamente por conteúdos conceituais, que abrangem compreender o significado de conceitos e princípios, onde nos conceitos existem pontos e características comuns, e os princípios permitem entender e explicar fatos existentes; conteúdos procedimentais, que implicam no aprender fazendo; e conteúdos atitudinais, que compreendem a reflexão sobre o próprio conteúdo e a sua aplicação em contextos diferenciados.

A avaliação do ensino deve favorecer o desenvolvimento e autonomia intelectual dos sujeitos envolvidos. As práticas de avaliação devem ser atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes, a somativa, que refere-se mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, materializando-se em nota; e a formativa, efetiva quando formativa para o aluno, preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelos alunos, os diferentes caminhos que percorrem, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota de fracasso e reincluindo o estudante no processo educativo (SORDI, 2008).

2.1.4 A profissionalidade

Segundo García (1999), a discussão sobre profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão docente. Para Cunha (2007), o termo profissionalidade se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento.

Sacristán (1999 p. 65) conceitua profissionalidade como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Sobretudo o conceito de profissionalidade está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico e da realidade social que o

conhecimento escolar pretende legitimar, ou seja, tem que ser contextualizado (GARCÍA, 1999).

Nóvoa (2009 p.21) discute profissionalidade referindo-se a Teoria da profissionalidade, a qual conceitua:

[...] Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de sua profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Este esforço conceitual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Cunha (2010 a), a condição de profissionalidade do professor universitário é legitimada por duas vertentes, o componente da investigação e o componente da docência. O componente da investigação representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento, e que a universidade para dar conta do seu perfil acadêmico precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Já o componente da docência deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento.

É importante reconhecer que o professor para construir a sua profissionalidade recorre a saberes da prática e da teoria. Esses saberes se relacionam com o campo pedagógico e obedecem a diferentes critérios e agrupamentos, entretanto qualquer que seja a matriz que os aglutina há alguns núcleos que são necessariamente privilegiados (CUNHA, 2007).

Cunha (2010 a) aponta os seguintes saberes da prática e da teoria que constroem a profissionalidade:

- Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica: saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontece, e como se dá a inter-relação entre eles;
- Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação: são os que caracterizam a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais;
- Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem: neles estão incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes;

- Saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos: definidos como as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas;

- Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino: envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem;

- Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades: envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como de recursos apropriados, que propiciem a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e seus alunos;

- Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem: exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com Tardif (2010), os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Compõem na verdade vários saberes provenientes de diferentes fontes, sendo elas: Disciplinares: integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade; Curriculares: apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares, no qual os professores envolvidos devem aprender e aplicar; Profissionais: apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa; e Experienciais: saberes específicos desenvolvidos pelos professores baseados no cotidiano do seu trabalho.

Cunha (2010 b p.30) aponta sobre a ambiguidade em relação a representação do valor para a profissionalidade docente: “a pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino”.

A pedagogia universitária trata-se de uma necessária organização de conhecimentos e reflexões, que tiram a docência da educação superior da condição de “profissionalidade restrita” para colocá-la no plano da “profissionalidade ampla”. Essa condição exige o consumo da literatura educacional disponível e envolve o interesse do professor na promoção de seu desenvolvimento profissional autônomo, através de estudos contínuos, o que o condiciona a uma concepção ampliada de pedagogia universitária (CUNHA, 2010 b).

A concepção ampliada de pedagogia universitária envolve múltiplas dimensões, as quais Cunha (2010 b) considera habilidades, sendo que não são estáticas, mas atingidas por

movimentos dependentes das demandas sociais, culturais e científicas que interagem na educação superior, sendo elas:

- Aliar ensino com pesquisa: relaciona-se ao envolvimento de competências pedagógicas que privilegiem a dúvida mais do que as certezas, e a capacidade de leitura da realidade associando o conhecimento científico às práticas sociais cotidianas;
- Escutar mais do que discursar: supõe uma perspectiva de reciprocidade, quebrando hierarquias que impedem de reconhecer os saberes do outro;
- Visualizar o futuro com esperança: requer acreditar na educação como possibilidade que propicia condições de equilíbrio emocional e sensibilidade social;
- Executar a inclusão: prevê a realização de práticas comprometidas com a educação, atravessadas pelas dimensões éticas e profissionais, entendidas como um componente de formação;
- Conhecer a estrutura de sua matéria de ensino: pressupõe a articulação entre as condições prévias dos estudantes, o tempo e as possibilidades de aprendizagem e os objetivos de ensino;
- Estimular o diálogo epistemológico: envolve ações de incentivo aos alunos para a busca de conhecimentos científicos nas distintas áreas;
- Valorizar a reflexão: pressupõe a humildade como valor, que se distancia da ideia de submissão, mas que assume a provisoriedade do conhecimento e das práticas culturais;
- Articular os macros e micro espaços desencadeadores das políticas e práticas pedagógicas: relaciona-se ao fato que toda a ação educativa instituída na universidade aninha-se num contexto, situado na confluência das condições locais e dos acontecimentos globais.

Diante desse cenário teórico, entende-se que a profissionalidade relaciona-se a carreira docente, e que implica nas expectativas da profissão, desse modo compreende as condições do professor para exercer o ensino e as oportunidades de DPD.

Condições para exercer o ensino

O ensino é uma profissão que exercida por professores ocorre num mundo dominado pela incerteza e por uma mudança crescente (DAY, 2001). É uma atividade, ocupação, profissão, com uma herança histórica caracterizada por conservadorismo ideológico, controle político e pela procedência de classe média baixa no sociológico, caracterizado por progressiva feminização, o que repercute na imagem social que se tem dos professores (GARCÍA, 1999).

O ensino é um processo interativo-comunicativo, orientado por intencionalidades formativas. Para entender e melhorar a prática e a concepção do ensino, o referente básico é a construção do saber e a prática comunicativa, como realidade multidimensional das relações sociais e de um mundo de informação em emergência (VEIGA, 2006).

Nesse sentido, é necessário que as escolas sejam comprometidas com o desenvolvimento contínuo dos professores, ou seja, o seu DPD. Para tanto, deve ser considerado a vida dos professores, as suas necessidades de aprendizagem, suas condições de trabalho, e capacidades para aprenderem com outros no local de trabalho e fora da escola (DAY, 2001).

Compreende-se que o DPD está intrinsecamente relacionado com a possibilidade de autonomia e capacidade individual e coletiva do professor para exercer o ensino.

Novóia (2009) afirma que para acontecer o DPD junto ao ensino é preciso que as propostas teóricas de formação sejam construídas dentro da profissão, e que se promovam novos modos de organização da profissão, ou seja, é necessário reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Assim como, é necessário considerar as preocupações dos professores, e entender as suas necessidades de DPD mediante a avaliação dos mesmos (GARCÍA, 1999).

Oportunidades de desenvolvimento profissional docente

As oportunidades de DPD visam romper o autodidatismo docente na educação universitária. É um processo permeado por fundamentos de uma proposta formativa que se alicerça na docência; na pesquisa e na extensão. A proposta compreende ações formativas que se inserem como elementos do DPD e crescimento do trabalho pedagógico, o que inclui uma trajetória em suas dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade, como professor autônomo; reflexivo; crítico e solidário (VEIGA, 2010).

Assim, no decorrer de toda a carreira profissional, é aceitável esperar que os professores tenham oportunidades de participar numa variedade de atividades de ações formativas indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação, e sobretudo do seu compromisso profissional (DAY, 2001).

As ações formativas são facilitadas pelo profissionalismo do professor, o que inclui: compromisso educativo da atividade docente, sendo o trabalho voltado para um fim social; domínio do conhecimento didático e experiencial da disciplina que ministra; e capacidade para

o trabalho em equipe, visando melhorar o conhecimento profissional, suas habilidades e atitudes na gestão do ensino em uma instituição educativa (VEIGA, 2010).

O DPD envolvendo a educação contínua compreende programas de formação. Nóvoa (2009) alerta sobre essas possibilidades. Para este autor, é necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual mercado da formação, sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores. A saída nesse tipo de investimento é a construção de redes de trabalho coletivo, que sejam o suporte de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. A formação docente deve ser construída dentro da profissão.

Sobre a formação de professores no âmbito do DPD Gómez (1998) propõe as seguintes perspectivas educativas:

- Perspectiva acadêmica: é o processo de ensino-aprendizagem na formação dos professores com o objetivo de desenvolver-lhes competências profissionais quanto ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo.

- Perspectiva técnica: o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação;

- Perspectiva prática: fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. A formação se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

- Perspectiva de reconstrução social: concebe o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Desenvolvimento profissional docente: professores enfermeiros universitários e o exercício da docência

Entende-se que o DPD de professores enfermeiros universitários é um processo contínuo, que não está livre das influências individuais; políticas; sociais; econômicas e profissionais que o contextualizam. Abarca toda a carreira docente, sendo que os professores do ponto de vista do aprender a ensinar passam por diferentes etapas de formação, respectivamente: inicial, iniciação ao ensino e continuada.

A formação inicial de professores acontece progressivamente ao longo de sua história, por instituições de ensino específicas, mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação (GARCÍA, 1999). Deve incorporar oportunidades de aprendizagem, tanto formais como informais, que permitam que os docentes desenvolvam conhecimento prático (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

Nesse tipo de formação os docentes devem possuir conhecimentos específicos sobre a matéria que ensinam; psicopedagógicos sobre o ensino; didáticos do conteúdo; e conhecimentos sobre onde e a quem se ensina (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

A formação inicial de professores enfermeiros universitários considera-se a graduação em Enfermagem. No Brasil, o curso de Enfermagem foi reconhecido como nível universitário no início da década de 60. O reconhecimento quanto à possibilidade de o enfermeiro exercer a função de docência no nível superior se deu a partir de 1972, sendo também neste contexto, comeadas as tarefas de pesquisa mediante estudos complementares de pós-graduação (CARRIJO, 2012).

O processo de formação do enfermeiro na contemporaneidade está orientado pelas DCN/ENF/2001. As DCN/ENF/2001 propõem que a organização do currículo pedagógico do curso de graduação em enfermagem atenda os princípios e diretrizes do sistema público de saúde brasileiro; indica a capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem, para atuarem na educação profissional em enfermagem; mas não recomenda a capacitação de professores enfermeiros para atuarem no ensino de graduação em enfermagem (BRASIL, 2001).

Vale salientar que o ensino superior em enfermagem é regido pela LDB/1996. Segundo a LDB/1996 o ensino superior, independente da área de formação, tem a finalidade de estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão cultural, sendo a preparação para o exercício da docência incumbência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva valoriza-se o que advertem Vaillant e García (2012), quando afirmam que aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial.

A iniciação ao ensino compreende a inserção na docência e pode durar vários anos. É o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente.

Professores em período de iniciação ao ensino podem ser denominados de docentes principiantes (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

As principais tarefas que enfrentam os docentes principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (GARCÍA, 1999).

Os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Têm duas tarefas a cumprir, ou seja, devem ensinar e aprender a ensinar. Os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do ofício do ensino especialmente em contato com os alunos nas aulas, como significam um momento de socialização profissional (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

A iniciação profissional para principiantes é denominada por Pimenta e Anastasiou (2002), como iniciativas de formação inicial e está destinada aos professores recém-contratados, visando prepará-los para um melhor exercício profissional. Sobre este tipo de formação essas autoras recomendam:

[...] - Cursos regulares de longa duração (um ano), que contemplem diversas atividades e confirmem créditos, valorizados como requisitos prévios ao ingresso na carreira docente universitária; - Cursos específicos de curta duração, com ênfase nos métodos e materiais didáticos, que abordem temas mais voltados à aprendizagem dos alunos, ao planejamento de cursos, e as lógicas de organização curricular; e - Iniciativas cujo foco de formação são as práticas tuteladas por professores experientes (p. 251).

O período de iniciação profissional para principiantes é compreendido por García (1999), como uma parte do contínuo do processo de DPD. Segundo este autor, esse tipo de formação deve ser oferecida através de programas, os quais devem contemplar conhecimentos sobre competências e atitudes profissionais para a promoção de um ensino de qualidade.

Pensando na formação docente de professores enfermeiros universitários brasileiros como período de iniciação profissional vale considerar as políticas públicas existentes na área do ensino em saúde.

As políticas nacionais que envolvem o ensino na saúde não são específicas para a educação em enfermagem. Sobretudo estão voltadas para a formação de profissionais de saúde que já atuam no Sistema Único de Saúde (SUS), e para a formação de mestres, doutores e pós-

doutores na área do ensino na saúde, sendo elas: Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEP); Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-saúde I); Pró-saúde II; Programa de educação pelo trabalho para a saúde (PET saúde)⁷; e Programa Pró-ensino na Saúde⁸.

Em relação a formação continuada Vaillant e García (2012) destacam que muitos termos são utilizados como referência, sendo eles, formação permanente, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação. No entanto, esses autores referem-se a formação continuada de professores com a expressão DPD, justificando ser um termo que melhor se adapta à concepção do docente como profissional do ensino. Sobretudo, o conceito de DPD tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes.

Segundo Day (2001), o sentido do DPD depende da vida pessoal e profissional do professor, e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente, de suas competências, seu saber-fazer profissional e suas condições de trabalho, sejam elas, a sala de aula; as culturas de ensino e a liderança; a avaliação; o planejamento de seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança; a formação continuada; os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento.

⁷ **PNEP:** implantada em 2004, é uma política transversal para o setor da saúde e deve proporcionar condições para o desenvolvimento de uma inteligência da escuta, do cuidado, do tratamento, ou seja, uma produção em ato das aprendizagens. Sua concretização foi pensada com a finalidade de promover a reorientação da formação de nível superior para a saúde, fortalecendo a atenção básica na perspectiva da integração ensino-serviço. **Pró-saúde I:** implantado em 2005 contemplava os cursos de enfermagem, medicina e odontologia, e objetivava o estabelecimento de mecanismos de cooperação técnica entre gestores do SUS e as instituições acadêmicas. **Pró-saúde II:** programa que dá continuidade ao Pró-saúde I e que a partir de 2007 contempla mais cursos da área da saúde; **PET saúde:** implantado em 2007 no bojo dos avanços obtidos com o pró-saúde, o que fortaleceu ainda mais a parceria interministerial saúde e educação edital n° 024/ 2010 lançado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde (FERRAZ, 2012; DIAS; LIMA, TEIXEIRA, 2013) .

⁸ **Pró-ensino na Saúde:** edital n° 024/ 2010 lançado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, objetivando estimular no Brasil a realização de projetos de pesquisa e apoio ao Ensino na Saúde, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes Instituições de Ensino Superior, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de mestres, doutores e estágio pós-doutoral na área do Ensino na Saúde. Este programa também objetiva contribuir para o desenvolvimento e consolidação de formação na área da saúde, sendo considerado estratégia para a consolidação do SUS, com vistas à melhoria do ensino de pós-graduação e graduação em Saúde.

Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_EnsinoSaude_2010.pdf

Para que os professores desenvolvam competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade, Vaillant e García (2012) reforçam a necessidade de que as instituições de ensino organizem programas de formação docente. Dessa forma, salientam que bons programas de formação promovem a indagação e a melhoria contínua na instituição, para tanto, devem ser organizados como um plano coerente em longo prazo e avaliados sobre a base do impacto na eficácia docente e no aprendizado dos estudantes.

Conforme Vaillant e García (2012) experiências internacionais tem sido desenvolvidas com o propósito de melhorar o DPD. No Japão a formação docente no sistema universitário é de alta qualidade. Em Singapura desde 1998, está instalada a rede docente, com o objetivo de fortalecer a docência através do apoio aos professores, partindo da premissa do aprendizado colaborativo; compartilhado e reflexivo, com vários componentes interrelacionados, os quais, círculos de aprendizado, oficinas lideradas por docentes, conferências, página web e publicações. Em Washington, desde a década de 90, investe-se fortemente no DPD dos professores, o que implica na criação e consolidação de centros de aprendizagem e avaliação para os docentes. Desde 1984, o DPD na Espanha organiza-se em torno dos Centros do Professorado, que são instituições com funcionamento e organização bastante independentes, em que se tenta uma formação mais ligada à melhoria e à inovação escolar.

No Brasil, a formação docente de professores por meio de programas de pedagogia universitária vem acontecendo já há algumas décadas, sendo contemplados em diversas universidades brasileiras privadas e públicas, envolvendo as regiões norte, nordeste, sudeste e sul^{9,10}, mas segundo Cunha (2014) são investimentos institucionais expressados por valores de contextos, atingidos por políticas públicas e demandas situacionais, sendo experiências importantes enquanto duram, mas frágeis nas possibilidades e permanência, e pouco se institucionalizam como culturas acadêmicas.

Acerca da formação continuada de professores enfermeiros universitários acredita-se que esteja alicerçada as políticas institucionais que envolvem o ensino superior, as quais podem servir de incentivo ou não para que a mesma se concretize.

⁹ **Projeto estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação:** coordenado pela Prof^a Maria Isabel Cunha (UNISINOS-RS) aponta alguns resultados, em diversas universidades do país (CUNHA, 2014).

¹⁰ **Programa de Pedagogia Universitária:** USP (SP): 2006 – 2009 (ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

O cenário teórico aqui apresentado oportunizou entender o significado do termo formação docente sob uma abordagem ampliada, o qual nessa perspectiva é denominado DPD.

Compreende-se que o DPD de professores enfermeiros universitários é um processo contínuo que abarca a carreira docente; e integra quatro campos do conhecimento, os quais a universidade, o currículo, o ensino e profissionalidade.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de estudo

A presente tese tem por característica metodológica estudo de caso naturalístico, descritivo e exploratório de abordagem qualitativa.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de poder caracterizar descrições detalhadas de situações; eventos; pessoas; interações e comportamentos que são observáveis, assim como, o que os participantes dizem; suas experiências; atitudes; crenças; pensamentos e reflexões, tal como são expressas por eles mesmos (GONZAGA, 2011).

Realizou-se o estudo de caso naturalístico conforme proposto por Lüdke e André (2015), pois com o uso deste método os problemas estudados no ambiente ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Esse método proporcionou enfatizar a interpretação em contexto e retratar a realidade de forma completa e profunda; usar uma variedade de fontes de informação; e representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

3.2 Local do estudo

O estudo foi realizado junto a Universidade de São Paulo (USP), no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP).

A USP fundada em 1934 é uma universidade pública¹¹ e gratuita situada no estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil. Possui sete *campi* no Estado, sendo um na capital e os demais localizados nas cidades de Bauru; Lorena; Piracicaba; Pirassununga, São Carlos e Ribeirão Preto (PIMENTA; ALMEIDA, 2011), sendo que neste último encontra-se a EERP.

A EERP possui dois cursos de graduação, o de Bacharelado em Enfermagem e o Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem.

¹¹ **Este estudo desenvolveu-se em uma universidade pública porque:** o paradigma institucional e político-pedagógico que domina este tipo de instituição não permite que: - as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; - a eficiência, a qualidade e a responsabilidade educacional sejam definidas em termos de mercado; - que se generalize nas relações professor-aluno a mediação tecnológica; ; que a universidade se torne vulnerável às pressões dos clientes; - que exista a seletividade na busca do recrutamento de estudantes com mais alto retorno para o capital humano (SANTOS, 2011).

Justifica-se a escolha pela EERP como cenário do estudo pelo fato de a mesma ser um Centro Colaborador da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem¹², e ser um dos *campi* da USP, universidade de importante conceito na América Latina^{13,14}.

O curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP foi implantado em 2006. O ingresso acontece mediante aprovação no exame vestibular, sendo oferecidas 50 vagas anuais, tem duração de cinco anos com aulas no período vespertino e noturno (USP, 2014).

Entendendo-se que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade (CUNHA, 2006), o interesse da autora por realizar este estudo no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem se justifica, porque enquanto pesquisadora possuía familiaridade com a EERP e com o mesmo. Sendo que na EERP recebeu a titulação de mestrado, além de estar cursando o doutorado, e neste último participou do Programa de Apoio Pedagógico (PAE) vinculado à pós-graduação cursando disciplinas e estágio junto ao curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem.

Vale considerar, que o Projeto Pedagógico (PP) desse curso está fundamentado em referenciais teóricos que envolvem além da Atenção Primária a Saúde e o Processo Saúde-Doença de Trabalho e de Cuidado de Enfermagem, a Formação de Professores (USP, 2014).

O curso Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP teve seu PP revisado pela última vez em 2014, e uma abordagem sintetizada sobre o mesmo será apresentada a seguir (USP, 2014):

¹² **Centro Colaborador da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem:** este centro busca integrar nas suas atividades as prioridades internacionais na área da saúde com a missão da Escola de Enfermagem, que é a de gerar e difundir conhecimento de enfermagem e de saúde que contribua para o avanço científico da profissão e com a melhoria da saúde da população e, ao mesmo tempo, formar recursos humanos em saúde que sejam protagonistas e líderes do processo de cuidado integral à saúde individual e coletiva.

Disponível em: <http://www.eerp.usp.br/whocc/>
http://www2.eerp.usp.br/site/mural_detalhe.php?id=80

¹³ **QS University Rankings Latin America:** na edição 2016, a USP ocupa o primeiro lugar entre as universidades latino-americanas. Disponível em <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016>

¹⁴ **Latin American University Ranking:** edição de avaliação 2017. Disponível em: <http://www.4icu.org/top-universities-latin-america/2017>

É perfil profissional do egresso a ser formado:

[...] Enfermeiro licenciado com formação para atuar como professor na educação profissional em enfermagem e para desenvolver ações de promoção da saúde na educação básica. Com formação para desenvolver e gerenciar o processo do cuidado de enfermagem, individual e coletivo, na perspectiva da integralidade, do raciocínio clínico e epidemiológico, nos diferentes contextos de prática profissional, em consonância com a realidade social e de saúde. Capaz de atuar com senso de responsabilidade social, política e ética, envolvido na formação de profissionais de saúde e na produção e utilização de conhecimento científico (p. 26-7).

O PP do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP está fundamentado nas DCN/ENF/2001¹⁵; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena¹⁶; e no Programa de Formação de Professores da USP¹⁷.

A estrutura curricular do PP é orientada por temas transversais, como a ética; trabalho em equipe e humanização. A proposta pedagógica fundamenta-se no desenvolvimento de competências em educação e saúde, para a formação do enfermeiro licenciado, promovendo oportunidades de aprendizado significativo desde o primeiro ano do Curso.

Na estrutura curricular do curso há disciplinas, do 1º ao 5º ano, cujo processo de ensino aprendizagem tem como base a inserção no cenário de prática profissional, na saúde e/ou educação. Trata-se de disciplinas com carga horária suficiente para possibilitar a aproximação do campo e a apropriação dos estudantes sobre o papel de enfermeiro nestas diferentes realidades. Estas disciplinas se articulam com outras disciplinas da Estrutura Curricular na medida em que uma dá suporte à outra na construção do conhecimento e da identidade do enfermeiro licenciado.

¹⁵ **DCN/ENF/2001:** parecer CNE/CES 1.133/2001 - contribui para consolidar a construção do Sistema Único de Saúde (SUS), cujos princípios e diretrizes orientadoras se apoiam na universalidade, equidade, integralidade da atenção e participação social do usuário. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>

¹⁶ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena:** CNE/CP 001/2002 - definem orientações inerentes à formação para a atividade docente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

¹⁷ **Programa de formação de professores da USP:** objetivo fundamental é formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes nas escolas, especialmente nas da rede pública. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores.pdf>

Nas disciplinas são desenvolvidas diferentes estratégias de ensino, nas quais se valorizam a participação ativa do estudante em seu processo de construção do conhecimento, considerando a capacidade discente de se autogerenciar, na perspectiva do desenvolvimento político, social e intelectual do aluno, a partir do exercício da autonomia e fazendo da educação uma responsabilidade social e política. O uso de metodologias ativas nas disciplinas vem estimulando a aprendizagem significativa, a autonomia dos estudantes e a participação ativa destes em seu próprio processo de aprender, que está relacionado ao perfil do enfermeiro.

Das estratégias de ensino utilizadas, destacam-se o uso de inovações tecnológicas; simulação; portfólios; estudos de caso e ciclo pedagógico, sendo que para este último faz-se uma consideração.

O ciclo pedagógico é uma estratégia de ensino composta por momentos distintos, nos quais o aprendizado se constitui em 5 fases: 1) Imersão na realidade – momento em que o estudante a partir de suas experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente, realiza atividades no cenário de prática profissional; 2) Síntese provisória – em grupo é realizada a leitura e discussão do relato de cada aluno sobre a imersão, identificando problemas relacionados à realização das atividades, chegando à formulação de uma questão de aprendizagem; 3) Busca de informações/conhecimentos – individualmente é feito levantamento em fontes científicas variadas, que subsidiem a resposta à questão de aprendizagem; 4) Nova síntese – em grupo é feita reflexão sobre informações/conhecimentos trazidos pelos estudantes, com a intenção de compreender os problemas identificados e reconstruir a prática profissional; 5) Avaliação – ao final de cada atividade é realizada a autoavaliação, avaliação do grupo e avaliação do professor/facilitador. Cada um desses momentos do ciclo é registrado através de relatos em portfólio reflexivo individual, que permite uma aproximação maior do estudante ao processo vivenciado, na medida em que ele narra, organiza e reflete sobre suas experiências.

A matriz curricular do curso se constitui de 63 disciplinas obrigatórias¹⁸, que são ofertadas de forma semestral ou anual, o que soma 4575 horas, incluindo o estágio obrigatório. Essas disciplinas estão construídas em 5 blocos, são eles: 1) Formação específica: conjunto de disciplinas da área da saúde e ciências biológicas; 2) Iniciação à Licenciatura: conjunto de disciplinas que envolvem educação e sociedade, direitos humanos e fundamentos filosóficos em saúde e educação; 3) Iniciação a Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação: conjunto

¹⁸ **Matriz curricular do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem:** consultada na época da coleta de dados (set. a dez. de 2016). Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=22&codcur=22100&codhab=4&tipo=N>

de disciplinas que envolvem a psicologia da educação, a didática, as políticas e organização da educação básica; 4) Fundamentos Metodológicos do Ensino: conjunto de disciplinas que envolvem a promoção da saúde na educação básica, a educação profissional em enfermagem, a metodologia do ensino de enfermagem; 5) Estágio Curricular Supervisionado (ECS): conjunto de disciplinas que envolvem ECS em enfermagem na atenção básica; na área hospitalar; em promoção da saúde na educação básica; e em educação profissional em enfermagem.

3.3 Procedimento para coleta de dados

Obtiveram-se dados de fonte primária e secundária, sendo esta última estratégia complementar a primeira (MINAYO, 2012). Para a fonte primária utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, e para a secundária a observação do trabalho docente e a consulta em documentos.

Os documentos compreenderam o *Curriculum lattes*¹⁹ dos professores entrevistados, os planos de ensino²⁰ das disciplinas ministradas por estes, e o PP²¹ do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem. Esses documentos foram consultados pelo pesquisador antes do momento da entrevista semiestruturada e da observação das práticas pedagógicas junto aos grupos estudados, o que facilitou a investigação dos dados de identificação dos participantes e a abordagem junto a estes quanto às questões que envolveram o desenvolvimento do processo pedagógico docente.

A entrevista semiestruturada combinou perguntas fechadas e abertas, construídas mediante um roteiro (Apêndice A), que contemplaram os dados de identificação dos professores, e questões abordadas a partir do objeto de investigação. O roteiro desta entrevista foi elaborado mediante fundamentação teórica pertinente à temática DPD (GARCÍA, 1999; GARCÍA, 2001; GARCÍA, 2009; VAILLANT; GARCÍA, 2012; VAILLANT; GARCÍA, 2015; GARCÍA; VAILLANT, 2016).

As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, ainda na condição de mestre, com experiência prévia nesse método de coleta de dados por motivo de pesquisa já realizada no mestrado. Aconteceram entre os meses de setembro a dezembro de 2016, nas salas

¹⁹ *Curriculum lattes*: consultados na época da coleta de dados (set. a dez. de 2016). Disponíveis em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

²⁰ Planos de ensino: consultados na época da coleta de dados (set. a dez. de 2016). Disponíveis em: <http://www.eerp.usp.br/undergraduation-home/>

²¹ Projeto pedagógico do curso (PP): consultado na época da coleta de dados (set. a dez. de 2016). Disponível em: <http://www.eerp.usp.br/Bacharelado-Licenciatura-PP/>

individuais de trabalho dos próprios professores, em horários previamente agendados, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Foram gravadas, com duração mínima de 15 e máxima de 60 minutos, estando presente no momento da entrevista somente o pesquisador e o pesquisado. Primeiramente realizou-se um teste piloto, o que envolveu cinco entrevistas, e como não se considerou haver necessidade de modificações junto às questões das mesmas, agregou-se essas a amostragem qualitativa total. Contudo, não houve necessidade de repetição de entrevistas.

A observação do trabalho docente aconteceu através da técnica de observação do tipo observador como participante, em consonância ao proposto por Lüdke e André (2015). Conforme sugerem esses autores, antes da realização das observações foi revelada a identidade do pesquisador e a finalidade do estudo aos investigados. Assim, as observações aconteceram posteriormente à realização das entrevistas ou mediante um contato prévio do pesquisador com o pesquisado. Os modos de observação aconteceram em curto espaço de tempo, e suas limitações deveram-se ao fato de o contato do pesquisador com o pesquisado ter sido bastante superficial (MINAYO, 2008). Todavia, a observação do tipo observador como participante permitiu aproximar-se mais da resposta do objeto de estudo.

As observações foram descritas em um diário de campo (MINAYO, 2008), mediante um roteiro (Apêndice B) construído com base nos pressupostos teóricos de Lüdke e André (2015), sendo descritivas e reflexivas.

As observações descritivas compreenderam: a descrição dos sujeitos em seus aspectos físicos e comportamentais; a descrição dos locais; e a descrição das atividades que realizadas pelos professores observados.

As observações reflexivas compreenderam: reflexões analíticas, as quais se referiram ao que foi aprendido no estudo; reflexões metodológicas, que envolveram os procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas, ou seja, as decisões sobre o delineamento do estudo, os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma de resolvê-los; dilemas éticos e conflitos, que foram as questões surgidas no relacionamento com os informantes; mudanças na perspectiva do observador, que foram as anotações sobre as expectativas e preconceitos do observador, e sua evolução durante o estudo; e esclarecimentos necessários referentes as anotações, como a necessidade da exploração de alguns elementos, por exemplo.

As observações do tipo observador como participante ocorreram entre os meses de setembro a dezembro de 2016. Foram observadas as atividades de ensino desenvolvidas pelos

professores enfermeiros em sala de aula e unidades de práticas de campo; como laboratórios; escola de educação básica e profissional; unidades de saúde básica e hospitalares.

Foram acompanhadas um total 200 horas de práticas pedagógicas realizadas pelos professores, sendo que envolveram disciplinas²² da área da educação (Promoção de Saúde na Educação Básica, Educação Profissional em Enfermagem I, Educação Profissional em Enfermagem II, Metodologia do Ensino de Enfermagem I, Metodologia do Ensino de Enfermagem II: 64 horas); da área de fundamentos básicos e biológicos de enfermagem (anatomia, fisiologia, epidemiologia: 76 horas); disciplinas da área de atenção básica (Políticas e Organização dos Serviços de Saúde, Cuidado Integral em Saúde II, Cuidado Integral em Saúde Mental I, Cuidado Integral em Saúde Mental II: 24 horas); e hospitalar (Urgência e Emergência em Enfermagem, Cuidado Integral ao Adulto e ao Idoso Hospitalizados em Situação Clínica, Organização e Gestão em Saúde e Enfermagem na Atenção Hospitalar II, Estágio Curricular: Enfermagem na Área Hospitalar: 36 horas).

3.4 Participantes do estudo

Na época da realização da coleta de dados o corpo docente da EERP somava 90 professores em Regime de Dedicação Integral a Docência e à Pesquisa (RDIDP), sendo 81 com formação em enfermagem e nove com outras formações na área da saúde, das ciências biológicas e humanas, que se distribuíam em Professores Titulares (14), Professores Associados (42) e Professores Doutores (34)²³.

A inclusão dos participantes no estudo caracterizou-se por amostragem intencional, sendo participantes aqueles que compartilhavam características particulares e com potencial de fornecer dados ricos, relevantes e diversos, pertinentes à questão de pesquisa (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007), o que envolveu a seleção do corpo de professores da EERP com formação em enfermagem, sob o regime de trabalho RDIDP, com experiência mínima de três anos na docência.

A amostragem intencional²⁴ construiu-se da seguinte forma:

²² **Informações sobre a caracterização das disciplinas vide quadro 1.**

²³ **Quadro de professores enfermeiros da EERP:** consultado na época da coleta de dados (set. a dez. de 2016) - Fonte de informações junto ao departamento de graduação e pelo link: <http://www.eerp.usp.br/community/professors/>,).

²⁴ **Amostragem intencional:** construída com base nos 32 critérios consolidados para relatar pesquisa qualitativa (COREQ - Consolidated criteria for reporting qualitative) para entrevistas e grupos focais (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007).

- Consultou-se o cronograma das disciplinas obrigatórias do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem²⁵, atendo-se àquelas ministradas por professores enfermeiros ofertadas no segundo semestre do ano letivo de 2016;

- Constatou-se uma oferta de 23 disciplinas, sendo cinco no primeiro ano (Cuidado integral em saúde I, Anatomia, Fisiologia, Imunologia e Políticas e Organização dos Serviços de Saúde); cinco no segundo ano (Promoção de Saúde na Educação Básica, Cuidado integral em saúde II, Cuidado Integral em Saúde Mental I, Semiologia e Semiotécnica e Epidemiologia); três no terceiro ano (Educação Profissional em Enfermagem I, Cuidado Integral ao Adulto e ao Idoso Hospitalizado em Situação Clínica, e Cuidado Integral em Saúde Mental II); quatro no quarto ano (Educação Profissional em Enfermagem II, Urgência e Emergência em Enfermagem, Metodologia do Ensino em Enfermagem I, e Estágio Curricular Supervisionado: Promoção da Saúde na Educação Básica); e seis no quinto ano (Trabalho de Conclusão de Curso, Metodologia do Ensino de Enfermagem II, Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem, Organização e Gestão em Saúde e Enfermagem na Atenção Hospitalar II, Estágio Curricular: Enfermagem na Atenção Básica, e Estágio curricular: enfermagem na área hospitalar).

- Identificou-se um total de 43 professores enfermeiros envolvidos com a responsabilidade de ministrar essas disciplinas. Dos 43 excluíram-se dois professores, um por estar na condição de professor titular sênior²⁶, e outro por ser orientador do estudo. Assim, definiu-se a amostragem intencional com 41 professores.

Foram convidados os 41 professores para participarem do estudo. Os convites aconteceram primeiramente via e-mail, seguido por contato telefônico. Mediante o envio dos 41 convites por e-mail aceitaram participar do estudo 11. Após uma semana não havendo retorno dos demais, retomaram-se os contatos via e-mail (mais três tentativas) e telefone (5 tentativas).

Dos 41 professores convidados 10 justificaram não poder participar, sendo dois por motivo de tratamento de saúde e oito por não haver momento para agenda da entrevista. Contudo, um não respondeu aos e-mails, não conseguindo ser efetivado contato telefônico com o mesmo.

²⁵ **Cronograma das disciplinas obrigatórias do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem:** consultado na época da coleta de dados (set. a dez. de 2016). Disponível em: <http://www.eerp.usp.br/undergraduation-home/>

²⁶ **Professor titular sênior:** professor aposentado, que desenvolve atividades de ensino e pesquisa na instituição.

Considerou-se como critérios de inclusão para a participação dos professores enfermeiros no estudo: ser professor em RDIDP; ter atuado ou estar atuando em alguma (s) das 23 disciplinas anuais ou semestrais que estavam sendo ofertadas para os graduandos do primeiro ao quinto ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP no segundo semestre letivo do ano de 2016, período de coleta de dados da pesquisa; ter experiência na docência de no mínimo três anos.

Entre as 23 disciplinas duas não contemplaram professores entrevistados no estudo (trabalho de conclusão de curso e imunologia). O quadro 1 caracteriza as 21 disciplinas nas quais os professores entrevistados atuaram em algum momento ou estavam atuando no período de coleta de dados da pesquisa. Entre as 21 disciplinas do quadro 1, totalizando 16 que contemplaram professores observados nas atividades de práticas pedagógicas.

Quadro 1. Caracterização das disciplinas ministradas pelos professores participantes do estudo. Ribeirão Preto (SP), 2017.

Disciplinas	Ano	Características
Cuidado Integral em Saúde I	1º ano	Introduz o estudante de enfermagem nos serviços de Atenção Primária em Saúde no contexto do SUS. Método de Ensino: ciclo pedagógico.
Anatomia*	1º ano	Proporciona ao aluno conhecer e descrever as estruturas e os aspectos morfofuncionais dos sistemas que compreendem o corpo humano. Método de ensino: aulas expositivas dialogadas, com práticas envolvendo peças anatômicas cadavéricas e artificiais.
Fisiologia*	1º ano	Proporciona ao aluno conhecer e descrever a fisiologia humana básica, e aplicar os conhecimentos na saúde e na doença. Método de Ensino: aulas teórico-práticas, seminários, e discussão de casos clínicos.
Políticas e Organização dos Serviços de Saúde*	1º ano	Possibilita ao aluno conhecer os cenários social-político-econômico-cultural onde se conformam as políticas de saúde e a organização dos serviços de saúde. Método de ensino: aulas expositivas e dialogadas, leituras dirigidas individuais e em grupo; exercícios; preparo e apresentação de seminários em grupo; visitas e entrevistas dirigidas a lideranças sociais.
Promoção de Saúde na Educação Básica*	2º ano	Inicia o estudante no desenvolvimento de atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para a realização de ações educativas voltadas à promoção da saúde, no cenário da escola de educação básica, nos níveis fundamental e médio. Método de ensino: ciclo pedagógico.
Cuidado Integral em Saúde II*	2º ano	Promove ao estudante oportunidades de aprendizado significativo, contribuindo com a formação do enfermeiro nas áreas de competência para o cuidado integral às necessidades individuais, coletivas e organização/gestão do cuidado integral e dos serviços de saúde. Método de ensino: ciclo pedagógico.

Cuidado Integral em Saúde Mental I*	2º ano	Introduz o aluno no conhecimento de aspectos mentais e comportamentais que determinam a conduta humana nas diferentes fases do desenvolvimento, bem como, em situações de crise ou estresse. Método de ensino: aprendizagem significativa, sendo os temas e conteúdos indicados, abordados e reconstruídos no decorrer do desenvolvimento da disciplina, a partir de casos e situações vividas pelos estudantes nos cenários da prática profissional, aulas dialogadas e dinâmicas grupais.
Semiologia e Semiotécnica	2º ano	Promove no aluno a identificação e utilização de técnicas e instrumentos básicos de avaliação das necessidades humanas básicas do indivíduo adulto e idoso. Método de ensino: aulas expositivas; estudos clínicos; treino de habilidades com uso de simuladores vivos e manequins de baixa e média fidelidade.
Epidemiologia*	2º ano	Possibilita aos alunos conhecer o conceito e uso da epidemiologia como método epidemiológico e sua aplicação em estudos descritivos, fundamentados no estudo de variáveis relacionadas à pessoa; lugar e tempo, e nos indicadores de saúde e fundamentos do processo saúde-doença. Método de ensino: aulas teóricas com discussão em sala de aula; exposições sobre a dinâmica dos indicadores de saúde nas macro e microrregiões brasileiras; leitura crítica da literatura epidemiológica.
Educação Profissional em Enfermagem I*	3º ano	Inicia o estudante no desenvolvimento de atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para a docência no cenário da escola de educação profissional em enfermagem, envolvendo dimensões políticas, gerenciais, pedagógicas e relacionais para compreensão e atuação neste contexto. Método de ensino: ciclo pedagógico.
Cuidado Integral ao Adulto e ao Idoso Hospitalizados em Situação Clínica*	3º ano	Proporciona ao estudante o desenvolvimento dos atributos fundamentais segundo as dimensões procedimentais, cognitivas e afetivas, para assistência de enfermagem aos adultos e aos idosos, no processo saúde-doença, com alterações clínicas das doenças de maior prevalência no contexto hospitalar, utilizando as etapas do processo de enfermagem, segundo o modelo das necessidades humanas básicas. Método de ensino: aulas expositivas e dialogadas; laboratórios de prática profissional; atividades teórico-práticas em cenários hospitalares; e discussão de estudos de casos clínicos.
Cuidado Integral em Saúde Mental II*	3º ano	Promove ao estudante oportunidades de aprendizado significativo contribuindo com a formação do enfermeiro nas áreas de competência do cuidado integral em saúde mental às necessidades individuais e coletivas, além da organização/gestão deste cuidado nos diferentes serviços de saúde. Método de ensino: casos/situações vividas pelos estudantes nos cenários de prática profissional; aulas dialogadas; laboratórios; e estudos de caso.
Educação Profissional em Enfermagem II*	4º ano	Promove ao estudante oportunidades de aprendizado significativo, contribuindo com a formação do estudante na área de competência da educação voltada para docência na educação profissional em enfermagem, na formação de técnicos de enfermagem. Método de ensino: ciclo pedagógico.
	4º ano	Proporciona ao estudante o desenvolvimento de habilidades combinadas nas dimensões cognitivas, interpessoais, técnicas, e

Urgência e Emergência em Enfermagem*		éticas para a realização da assistência de enfermagem no ciclo vital em situação primária, secundária e terciária, utilizando as diretrizes internacionais do atendimento às vítimas em situações de emergências traumáticas, clínicas, psiquiátricas. Método de ensino: aulas expositivas e dialogadas; leituras dirigidas e exercícios na plataforma moodle; laboratório de ensino (prática clínica) com simulação de média e de alta fidelidade das atividades teórico-práticas em cenários controlados de atendimento em urgências e emergências clínicas, traumáticas e psiquiátricas.
Estágio Curricular Supervisionado: Promoção da Saúde na Educação Básica	4º ano	Promove no aluno o exercício da prática profissional docente na perspectiva da promoção da saúde no contexto da educação básica, exercitando a prática profissional docente com base nas políticas educacionais no que se refere à articulação com a promoção em saúde nos espaços de educação permanente dos professores na escola de educação básica. Método de Ensino: ciclo pedagógico.
Metodologia do Ensino de Enfermagem I*	4º ano	Promove no aluno a construção e o aprofundamento da prática profissional docente na perspectiva da promoção da saúde no contexto da educação básica de forma autônoma, com base nas políticas educacionais no que se refere à articulação com a promoção em saúde na educação básica, propondo temáticas de promoção em saúde nos espaços de educação permanente dos professores na escola de educação básica, com planejamento, organização, execução e avaliação das práticas educativas desenvolvidas. Método de ensino: ciclo pedagógico.
Metodologia do Ensino de Enfermagem II*	5º ano	Promove ao aluno oportunidades de aprendizado significativo contribuindo com a formação do enfermeiro na área de competência da educação, voltada para docência na educação profissional em enfermagem, na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem, bem como da gestão de ensino. Método de ensino: ciclo pedagógico.
Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem	5º ano	Promove ao aluno oportunidades de aprendizado significativo contribuindo com a formação do enfermeiro na área de competência da educação, voltada para docência na educação profissional em enfermagem, na formação de auxiliares/técnicos de enfermagem, bem como da gestão de ensino. Método de ensino: ciclo pedagógico.
Organização e Gestão em Saúde e Enfermagem na Atenção Hospitalar II*	5º ano	Oportuniza ao aluno conhecimentos, habilidades e atitudes na área de competência da organização e gestão do cuidado, com ênfase nos serviços hospitalares, contextualizados aos demais níveis de atenção, gerenciando a unidade de internação e o cuidado de enfermagem, articulando demandas de saúde, políticas de recursos humanos em enfermagem e instrumentos gerenciais. Método de ensino: metodologia da problematização.
Estágio Curricular:	5º ano	Proporciona ao estudante o desenvolvimento de atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para a realização de ações voltadas ao cuidado integral às necessidades individuais, coletivas e gestão do cuidado em saúde/enfermagem e de serviços de saúde no contexto da atenção hospitalar, considerando as políticas de

Enfermagem na Área Hospitalar*		saúde e o cuidado integral ao indivíduo na área específica. Os cenários de ensino-aprendizagem são os hospitais de níveis de atenção secundários e terciários. Método de ensino: aulas expositivas dialogadas; métodos ativos nas diversas modalidades, como busca na literatura científica; desenvolvimento de uma atividade educativa; discussões em grupo; e atividades no campo da prática.
Estágio Curricular: Enfermagem na Atenção Básica	5º ano	Proporciona aos alunos conhecimentos, habilidades e atitudes na área de competência do cuidado individual, coletivo e da organização/gestão do cuidado integral com ênfase nos serviços de saúde da atenção básica por meio da inserção do estudante no contexto da atenção básica, considerando as políticas de saúde e os grupos prioritários por elas definidos. Os cenários de ensino-aprendizagem são os serviços de Atenção Primária à Saúde no nível local, estadual e federal. Método de ensino: ciclo pedagógico.

*** Disciplinas observadas com professores em atividades de práticas pedagógicas.**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na matriz curricular e planos de ensino do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP-2º semestre letivo. Dezembro/2016.

Assim, foram entrevistados por meio de entrevista semiestruturada 30 professores enfermeiros, e permitiram a observação de suas práticas pedagógicas por meio da técnica observador como participante 16. Cada professor enfermeiro foi identificado pelas letras PE, que simboliza professor enfermeiro, seguida por uma numeração de 1 a 30, que se construiu mediante a ordem de agendamento das entrevistas. Vale ressaltar, que a identificação PE seguida por uma numeração e acompanhada de um asterisco (*) serviu para identificar os professores observados (PE*).

A caracterização dos professores, quanto ao tempo de formação acadêmica, e experiência profissional na assistência de enfermagem e na docência está apresentada no quadro 2.

Quadro 2: Caracterização dos professores participantes do estudo segundo tempo, em anos, de formação em enfermagem e experiências profissionais na docência e assistência. Ribeirão Preto (SP), 2017.

Professor	Formação em enfermagem	Tempo de docência	Experiências profissionais exceto docência
PE 01*	29	27	00**
PE 02	20	09	10
PE 03	23	13	04
PE 04*	35	32	19

PE 05*	28	19	00**
PE 06*	30	25	19
PE 07*	13	08	00**
PE 08*	35	13	24
PE 09*	31	13	21
PE 10*	22	13	16
PE 11	44	40	00**
PE 12	13	05	02
PE 13*	14	10	00**
PE 14*	33	17	12
PE 15	15	08	00**
PE 16	14	10	04
PE 17*	30	13	19
PE 18*	40	11	29
PE 19*	19	09	07
PE 20*	19	12	07
PE 21*	33	19	18
PE 22	32	14	09
PE 23	23	15	10
PE 24	28	19	05
PE 25	14	06	07
PE 26*	13	07	00**
PE 27	43	41	01
PE 28	19	07	13

PE 29	32	15	23
PE 30	19	13	06

*** Professores observados nas atividades de prática pedagógica.**

****Não teve alguma experiência profissional assistencial, ou teve inferior a um ano.**

Fonte: Elaborado pelo autor com base no *currículum lattes* dos professores enfermeiros entrevistados e entrevista semiestruturada. Dezembro/2016.

Concordando com Minayo (2017), que a questão da saturação da coleta de dados em pesquisa qualitativa é um assunto muito sério e que merece atenção, na constatação teórica dos achados das entrevistas semiestruturadas deste estudo utilizou a técnica de tratamento dos dados proposta por Fontanella et al (2011):

- Disponibilizou-se o registro de dados brutos, realizando-se audições individuais dos áudios de gravação, transcrevendo-se integralmente os diálogos gravados;
- Imergiu-se em cada registro, explorando-se individualmente cada uma das entrevistas, identificando-se nas falas dos participantes a composição de temas e núcleos de sentido;
- Identificou-se a possibilidade de organização de quatro categorias temáticas, construídas pelo desmembramento das falas dos participantes em temas circundados por núcleos de sentido;
- Alocaram-se em uma tabela os temas, nominando-os e agregando-os a cada categoria temática, identificando-se quando se deu a primeira ocorrência, e contando manualmente o número de vezes que apareceram;
- Constatou-se a saturação teórica dos dados a partir do momento que novos temas não foram acrescentados na ocorrência de diferentes entrevistas;
- A constatação da saturação dos dados se deu após a realização da 12ª entrevista na categoria temática 1, da 2ª entrevista na categoria 2; da 6ª entrevista na categoria 3; e da 22ª entrevista na categoria 4.

A organização da constatação teórica da saturação dos dados por categoria temática está apresentada nos apêndices C; D; E e F, respectivamente. Sobretudo, a amostra qualitativa permitiu ao pesquisador reflexão em quantidade e intensidade às múltiplas dimensões do fenômeno estudado.

3.5 Análise de dados

A construção da análise, apresentada na **Figura 1**, constituiu-se da categorização dos dados da entrevista semiestruturada e da observação do desempenho de práticas pedagógicas por alguns professores enfermeiros universitários. Mediante essa categorização identificou-se quatro eixos temáticos que compreenderam elementos comuns ao DPD, o que possibilitou definir quatro categorias temáticas.

Figura 1. Modelo Esquemático – Construção da Análise: Elementos comuns ao DPD.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base teórica em García (1999).

Os dados contidos nas quatro categorias temáticas foram analisados através da análise de conteúdo, na modalidade temática. Somente os dados da categoria temática 3, foram complementados pelas observações do tipo observador como participante.

Na análise temática a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto, sendo que comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de palavra, uma frase ou um resumo. Os temas são unidades de significação que se libertam naturalmente de textos relativos à teoria (BARDIN, 2011), e de enunciados das falas dos participantes (FONTANELLA et al (2011). A frequência de aparição das falas significando alguma coisa para o objetivo analítico escolhido compuseram os núcleos de sentido (MINAYO, 2012). As significações dos temas foram desmembradas em categorias (BARDIN, 2011).

A análise temática compreendeu as seguintes etapas (MINAYO, 2012):

- Pré-análise: de forma exaustiva realizou-se a leitura compreensiva do material selecionado, buscando-se ter uma visão de conjunto; apreenderam-se as particularidades do conjunto do material analisado; elaboraram-se os pressupostos iniciais que serviram de baliza

para a análise e a interpretação do material; escolheram-se as formas de categorização inicial²⁷; e determinaram-se os conceitos teóricos que orientaram a análise.

- Exploração do material e tratamento dos resultados: distribuíram-se trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial escolhido na primeira etapa; fez-se uma leitura dialogando com as partes dos textos da análise, em cada classe; identificaram-se através de inferências²⁸ os núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação; dialogou-se com os núcleos de sentido e os pressupostos iniciais e, quando necessário realizou-se outros pressupostos; analisaram-se os diferentes núcleos de sentido presentes nas várias classes do esquema de classificação, a fim de buscar temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais se podem discutir as diferentes partes dos textos analisados; reagruparam-se as partes dos textos por temas encontrados; elaborou-se uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com os conceitos teóricos que orientaram a análise, sendo que nessa redação entremearam-se partes dos textos de análise com conclusões próprias, dados de outros estudos e conceitos teóricos.

Como etapa final elaborou-se uma síntese interpretativa, a qual envolveu a questão de pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado e as inferências realizadas na perspectiva teórica adotada, através de uma redação que dialogou temas com os objetivos, questões e pressupostos da pesquisa.

Vale salientar que para a análise, alguns temas e fragmentos das falas dos participantes inicialmente identificados quando constatada a saturação dos dados, foram suprimidos, mantendo aqueles considerados de maior relevância para responder o objeto de estudo.

Este tipo de análise possibilitou o uso de inferências, permitiu chegar às dimensões para além da mensagem, sendo que se pode caminhar na descoberta do que estava por trás dos conteúdos manifestos.

A análise sobre o DPD de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública teve como referencial de base o teórico Carlos Marcelo García²⁹. Também

²⁷ **Categorização ou classificação inicial:** decompõem-se as mensagens a serem analisadas em partes, reagrupando-as segundo critérios previamente definidos, ou surgidos a partir da análise do material de pesquisa (MINAYO, 2012).

²⁸ **Inferências:** deduzir de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado, partir de premissas já aceitas a partir de outros estudos acerca do assunto a ser analisado (MINAYO, 2012).

²⁹ **Carlos Marcelo García:** Professor Catedrático da Faculdade de Educação da Universidad de Sevilla, com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores; pedagogia universitária; e e-learning. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8283386H>

contribuiu para esta análise o suporte teórico da literatura consagrada de autores nacionais (Maria Isabel Cunha; Maria Isabel Almeida; Selma Garrido Pimenta e Ilma Passos Alencastro Veiga) e internacionais (António Nóvoa; Gimeno Sacristan; Denise Vaillant; Christopher Day; Francisco Imbernón Muñoz e Miguel A. Zabalza), e de artigos científicos, cujo tema de estudo e investigação permeou a abordagem temática sobre formação docente.

3.6 Aspectos Éticos

Este estudo foi desenvolvido junto ao curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem mediante autorização da direção da EERP/USP. A pesquisa somente aconteceu após aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa (COMEP) da EERP (Anexo).

A participação dos professores enfermeiros foi voluntária e somente ocorreu após aceitação e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice H) pelos mesmos. Foi mantido o sigilo dos participantes e a garantia do anonimato quanto às informações adquiridas.

4. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

O DPD é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira docente, e que pode ser influenciado pela instituição de ensino e contextos políticos. Integra o compromisso pessoal, bem como a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que os professores ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional docente (GARCÍA, 2009). Deve estar conectado a um processo abrangente, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos (GARCÍA; VAILLANT, 2016).

A compreensão sobre as relações que envolvem o professor enfermeiro, e a universidade pública; o currículo; o ensino de enfermagem e a profissionalidade, possibilitaram analisar o DPD desse grupo específico.

A realização desta análise contou com a participação de 30 professores enfermeiros universitários. Essa amostra qualitativa intencional foi constituída predominantemente por mulheres adultas, com tempo de formação acadêmica superior há 10 anos e experiência profissional na docência e na assistência de enfermagem há mais de cinco anos.

Os resultados seguidos de análise e discussão estarão apresentados a seguir nas seguintes categorias temáticas: A organização da universidade pública como elemento inerente ao desenvolvimento profissional docente; O currículo como elemento intrínseco ao desenvolvimento profissional docente; O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários e as expectativas da profissão quanto as oportunidades de cursos de formação e carreira docente; e O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários e as atividades acadêmicas e didáticas que envolvem o ensino de enfermagem.

4.1. A organização da universidade pública como elemento inerente ao desenvolvimento profissional docente

Para García e Vaillant (2016), o DPD não pode ser entendido sem globalizá-lo, dentro do contexto organizacional da instituição de ensino que o professor está inserido. Acredita-se que isto se deva porque o DPD acontece mediante as vivências individuais e coletivas do professor universitário, o que pode contribuir para o avanço ou a inibição do mesmo.

As universidades públicas, que contêm pontos de resistência e luta para o seu crescimento e desenvolvimento (GIROUX, 1997), continuam sendo instituições capazes de

reorganizar e produzir conhecimentos, para isto envolvendo os princípios da solidariedade, do patrimônio comum e do bem-estar geral (DIAS SOBRINHO, 2014).

Além da produção do conhecimento a formação constitui o objetivo central da função universitária (ZABALZA, 2013). Assim, a formação e a produção do conhecimento com qualidade científica e pertinência social se entrelaçam na concretização da responsabilidade pública da universidade (DIAS SOBRINHO, 2015).

Relacionando a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos, finalidades essenciais de uma universidade pública, entende-se que o DPD deva ser reconhecido, prestigiado e promovido, devendo esta cultura ser parte integrante do conjunto de valores assumidos por todos os membros que a compõem.

Contudo García e Vaillant (2016) chamam a atenção para o fato de que muitas vezes o DPD não acontece e não é assumido como uma parte fundamental do sistema de ensino, e sim é percebido como um conjunto de atividades de formação, com formatos e planejamentos variados, envolvendo professores por razões diferenciadas.

Amparada em fundamentações teóricas sobre a temática aqui explorada abre-se a análise e discussão dos resultados da categoria temática 1, que aborda o DPD de professores enfermeiros universitários, enquanto profissionais inseridos em uma universidade pública.

A construção da categoria temática 1 se deu pelo desmembramento das falas dos participantes em um total de onze temas, sendo sete circundados por um núcleo de sentido e quatro por outro, e está apresentada na **Figura 2**.

Os núcleos de sentido viabilizaram dividir a categoria temática 1 em duas subcategorias:

- Significado de ser professor enfermeiro em uma universidade pública;
- Visão do professor enfermeiro quanto ao desenvolvimento organizacional da universidade pública em que atuam.

Figura 2. Modelo Esquemático – Construção da Categoria Temática 1
Fonte: Elaborado pelo autor, com base teórica em Bardin (2011) e Minayo (2012).

Significado de ser professor enfermeiro em uma universidade pública

García; Yot e Mayor (2011) consideram que ser professor universitário significa estar envolvido na produção de conhecimentos e na concepção de tarefas de aprendizagem, uma vez que a profissão docente é uma profissão de conhecimento, não porque o conhecimento é o componente legítimo da profissão, e sim, em razão de que o professor é o designer dos ambientes de aprendizagem e tem a capacidade de projetar os espaços onde o conhecimento está sendo produzido.

Para os professores enfermeiros trabalhar em uma universidade pública teve significados diversificados como: responsabilidade social; compromisso com o SUS; compromisso com a formação de recursos humanos; desafio por ser enfermeiro; oportunidade de fazer pesquisa; produzir cientificamente com o propósito de retornar a sociedade; e realização profissional.

Responsabilidade social.

Conforme Dias Sobrinho (2015), a existência da universidade pública somente se justifica se através da mesma desenvolverem-se atividades que denotem responsabilidade social. Responsabilidade social envolve a vivência de valores existenciais e humanos, por vocação e demanda, e pela produção e socialização de conhecimentos.

Os professores enfermeiros demonstraram entender que devem exercer seu trabalho com responsabilidade social. Também, declararam que devem ter compromisso com o ensino, valorizando a formação daqueles que formam, com o intuito de retribuir a sociedade o investimento financeiro feito pela universidade.

[...] Significa o meu compromisso de pesquisar e de ensinar a cuidar do outro, entendendo o outro como um cidadão, como um ser na sua completude. (PE 06)

[...] É passar aquela informação que você sabe que vai fazer sentido lá fora. (PE 21)

[...] É a retribuição para a sociedade em função do aspecto do financiamento que esta contribui e que é determinante no processo de formação. (PE 01)

[...] Significa proporcionar retorno ao investimento que a sociedade faz nesse tipo de instituição. (PE 28)

Assim como, afirmaram que atuar em uma universidade pública significa responder as necessidades e demandas sociais.

[...] Significa pensar qual vai ser a clientela que se vai atender e em que espaços se vai ensinar, e o que é que esses espaços vão solicitar do aluno. (PE 27)

[...] Ter uma responsabilidade muito grande para com aquilo que se faz dentro deste espaço, porque nós estamos utilizando um recurso que é nosso, e que a população como um todo investe e contribui no financiamento que dá sustentação para que a universidade aconteça. (PE 18)

Esses relatos vão de encontro àquilo que se espera dos profissionais que trabalham em uma universidade pública.

Afirma-se isto amparada em Dias Sobrinho (2015), o qual reitera que a responsabilidade primeira de uma universidade pública é cumprir suas atividades de formação e de trato com o conhecimento com o maior grau possível de qualidade acadêmica; científica; técnica; moral; política e social, consistindo essencialmente na formação de indivíduos-cidadãos dotados de valores cívicos e conhecimentos técnicos cientificamente relevantes e socialmente pertinentes.

Compromisso com a formação de recursos humanos

Junto à universidade compete à missão de formar pessoas com alto sentido cultural; moral e político de cidadania, e de contribuir, em sua esfera de possibilidades e em seus limites, para a solução de problemas da coletividade. É bem verdade que os conhecimentos que produz não de apresentar pertinência para a sociedade, e isso inclui necessariamente a economia. Mas a universidade não deve transformar-se em serva da economia. Sobretudo, é mister a responsabilidade da universidade na formação integral de cidadãos-profissionais (DIAS SOBRINHO, 2015).

Nesse sentido, percebe-se que a responsabilidade da universidade não diz respeito somente à técnica, mas também à ética e à política.

Pensando na formação de enfermeiros, significa formar este profissional, importante trabalhador da área da saúde, para além do suprimento da demanda de mercado, o que abrange contribuir efetivamente para mudanças de realidades sociais que estão postas.

Esta intenção quanto à formação do enfermeiro foi evidenciada nas falas dos professores.

[...] Formar o enfermeiro objetivando contribuir em melhorias na qualidade de vida da população. (PE 26)

[...] Responsabilidade por estar formando o enfermeiro, profissional que trabalhará na assistência de enfermagem. (PE 30)

Acredita-se, que para os professores enfermeiros participarem da formação do enfermeiro na perspectiva de sua relevância social enquanto profissão a ser exercida na enfermagem, é um desafio, porque compreende a prática do esforço do trabalho docente, não somente individual, mas coletivo, o qual depende da construção de conhecimentos relevantes e inovadores que se inserem nas instituições de ensino.

Nesse caso é importante salientar, que a concepção quanto à formação do enfermeiro não somente sob a ótica do mercado de trabalho, vem sendo proposta aos educadores do ensino de enfermagem desde 2001, com a institucionalização das DCN/ENF/2001 (BRASIL, 2001).

Comprometimento com o sistema público de saúde

As configurações do mundo globalizado a partir do século XXI, e seu acelerado processo de modernização científica e tecnológica demandaram novas formas de construção do conhecimento, pressionando mudanças no processo de formação de profissionais competentes para o atendimento à saúde da população (SILVA et al, 2010).

Nesse sentido, vale considerar o propósito contemporâneo de formação do enfermeiro brasileiro, o qual relaciona-se formar profissionais para satisfazer as necessidades do sistema público de saúde, o SUS, vigente há mais de 25 anos.

Os professores enfermeiros demonstraram em seus relatos que devem ter comprometimento com a formação do enfermeiro na perspectiva do SUS.

[...] Significa um grande compromisso com a população, com o sistema de saúde, com a formação de pessoas que de fato se comprometam, que tenham o entendimento do que elas estão fazendo. Também, um compromisso com os próprios rumos do nosso país e da nossa política. (PE 24)

[...] Significa formar recursos humanos com a perspectiva de atender as necessidades do sistema público de saúde. (PE 01)

[...] Em especial formar profissionais para o SUS, olhar para o que está acontecendo, para o contexto do país, olhar para as demandas e pro que tem surgido. (PE 19)

Corroborando com esses relatos, o estudo realizado com professores enfermeiros universitários por Pereira e Chaouchar (2010), no qual evidenciou-se entre os entrevistados a

concepção de que o ensino de enfermagem deve estar voltado para atender às necessidades da clientela do SUS.

Sobretudo, aponta-se que as exigências para a formação do enfermeiro com vistas a satisfazer as necessidades do SUS, estão recomendadas nas DCN/ENF/2001 desde o início deste século, as quais indicam a formação de profissionais inseridos no contexto histórico-social, com senso de responsabilidade e de promotor da saúde integral do ser humano, pautados em princípios éticos e capazes de intervirem nos problemas e situações da atenção à saúde (BRASIL, 2001).

Desafio pelo fato de ser enfermeiro

Ser professor enfermeiro não é um estado mágico, sendo que exige formação específica, preparo no campo pedagógico e profissionalidade (PÜSCHEL, 2012). Também, é uma construção provocativa, porque além de ter que ser capaz de dominar o campo do conhecimento, deve educar o seu olhar contextual e do estudante (LIMA; SANTOS, 2011).

Nessa conjuntura, menciona-se Zabalza (2013), que define formação como experiências de aprendizagens com planos futuros, para atingir um desempenho adequado em uma atividade ou conjunto de atividades.

Entende-se que a profissão professor enfermeiro tem uma intenção árdua, visto que sua conotação é ampla, pois ser enfermeiro é ser um profissional que atua no cuidado, e o ser professor enfermeiro é um profissional que forma aquele que futuramente irá exercer o cuidado. Assim, exige conhecimentos diversificados, que abrangem fundamentação pedagógica, teoria específica sobre aquilo que se ensina e fundamentos práticos da assistência de enfermagem, sendo esta última função fortemente requerida no desempenho da profissão enfermeiro.

O desafio posto no papel de ser professor enfermeiro foi percebido nos relatos dos investigados, como uma realidade que demanda conhecimento e experiência prática na assistência de enfermagem.

[...] Um desafio muito grande, que envolve desde a minha formação enquanto enfermeiro, passa pelo meu desejo de querer ensinar aquilo que eu aprendi e aquilo que eu venho aprendendo. (PE 02)

[...] É um desafio, e o que me ajuda muito é ter sido enfermeira da prática e trazer isso para a docência. (PE 09)

Colaboram com esses relatos, os estudos realizados com professores enfermeiros por Madeira e Lima (2007), e Sebold e Carraro (2013). No primeiro evidenciou-se que os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica decorrem em grande parte de influências geradas por experiências profissionais vividas. No segundo identificou-se que os professores enfermeiros têm maior identidade profissional com sua formação de base, que é ser enfermeiro, e que a função de ser professor foi assumida por alguma circunstância em sua vida, mas que tem significado diferente.

Nesse sentido, vale ressaltar Zabala (2013), quando afirma que a formação é um conjunto de elementos; atitudes; habilidades e padrões de conduta, que afetam efetivamente muitas dimensões no indivíduo que se forma, sendo uma espécie de oferta de dispositivos que facilitam aquele que é formado e que posteriormente poderá ser aquele que ensina, sendo este processo agente contribuidor no ensino/aprendizagem daqueles a serem ensinados.

Oportunidade de fazer pesquisa

A qualidade da educação universitária, no sentido público, é necessariamente social, além de técnica e científica, sendo esta última base do desenvolvimento individual e coletivo dos valores humanísticos (DIAS SOBRINHO, 2015).

Entende-se que cabe ao professor enfermeiro universitário ampliar a visão sobre o fazer ciência, sob a perspectiva de despertar em si e nos alunos a condição de protagonistas na descoberta das manifestações do conhecimento em sua vivência e interpretação.

Com este intuito o conhecimento não deve ser entendido como um viés determinista, mas como um objeto em construção, solicitando a sensibilização do educador e do educando, em comunhão, para “aprender a aprender”, para considerar possibilidades, para reunir hipóteses e para entender que o homem mobiliza a história e mobiliza-se com a história num processo de vir-a-ser, considerando e reconsiderando seus encaminhamentos à luz da reflexão de seus desafios, como objeto processual e dinâmico, e por isso mesmo, sujeito a possíveis transformações na medida em que constrói os seus saberes (LIMA; SANTOS, 2011).

A valorização sobre o fazer pesquisa enquanto professores universitários foi evidenciada nas falas de alguns dos investigados.

[...] Fazer pesquisa para alavancar a profissão, dar protagonismo ao curso e uma boa formação ao aluno. (PE 29)

[...] Uma coisa que me traz muita realização é o fato de o docente como pesquisador produzir conhecimento e transferir esse conhecimento para o seu curso de graduação. (PE 5)

[...] Possibilidade de fazer pesquisa. Esse foi o grande salto (PE 04)

[...] Aprimorar principalmente nas questões de pesquisa. (PE 03)

Esses relatos podem ser relacionados às considerações de Lima e Santos (2011), os quais reiteram que, o sentido da pesquisa norteador por uma dimensão transversalizada possibilita a percepção do professor sobre a sua própria carreira, isto é, o professor engajado na construção de um objeto de estudo, envolverá o aluno na aprendizagem e produção do conhecimento.

Assim, o fazer pesquisa contemplando a dimensão pedagógica significa compreender a formação do enfermeiro para além técnica.

Para Lima e Santos (2011), o professor enfermeiro como pesquisador de seu próprio campo, é responsável por contribuir com a formação de enfermeiros competentes e conscientes da dimensão de sua intervenção no contexto social, e acima de tudo, que entendam que o educar está inserido em todos os momentos da enfermagem, pois se ensina e aprende no exercício da construção do conhecimento.

Produzir cientificamente com o propósito de retornar a sociedade.

Na universidade a pesquisa deve ser parte inerente do trabalho acadêmico, com o intuito de ser ressignificada por uma finalidade profissional e social, comprometida com as devolutivas institucionais e populacionais (LIMA; SANTOS, 2011).

Tal reconhecimento não apenas politiza a universidade e sua relação com a sociedade dominante, mas também questiona a natureza política dos estudos culturais como esfera de análise crítica e como meio de transformação social (GIROUX, 1997).

O fazer pesquisa sob a ótica de retorno para a sociedade esteve presente nos relatos de alguns professores enfermeiros.

[...] Ensinar, pesquisar e fazer extensão, pensando no impacto de retorno para a sociedade. (PE 16)

[...] Fazer pesquisa com retorno para a sociedade. (PE 12)

Comprova com esses relatos, o estudo de Sebold e Carraro (2013), no qual os professores enfermeiros, sujeitos da investigação, ressaltaram que as pesquisas desenvolvidas na universidade devem voltar-se para o aperfeiçoamento da profissão, e satisfazer as necessidades sociais de saúde.

A responsabilidade das pesquisas desenvolvidas pela universidade se corporifica na produção e socialização de conhecimentos pertinentes, relevantes e rigorosos do ponto de vista da ciência, portadores de valores importantes para o bem-viver societal (DIAS SOBRINHO, 2015).

Nessa linha de raciocínio, entende-se que o conhecimento produzido por professores enfermeiros em uma universidade, somente tem valor público e social quando pertencem à esfera dos direitos humanos e dos projetos civilizacionais.

Realização profissional

Alguns docentes declararam-se muito satisfeitos e realizados por trabalharem em uma universidade pública, demonstrando assumir as atividades acadêmicas com responsabilidade e compromisso.

[...]Significa sucesso na carreira, porque hoje eu vejo que é o lugar que eu gostaria de estar. Eu me sinto totalmente realizada fazendo o que eu faço. (PE30)

[...]Significa conseguir alcançar o patamar que eu queria chegar em termos de docência. (PE 23)

[...] Tem um significado muito importante na minha vida. Eu me sinto realizada profissionalmente. (PE 20)

[...] Eu vejo que é uma atividade de muita responsabilidade, que me dá muita dor de cabeça, mas certamente a satisfação é muito maior. (PE6)

[...]Tem um significado muito especial, de realização pessoal, de realização como cidadã, de responsabilidade mesmo. (PE 26)

[...] Eu me sinto uma pessoa privilegiada. Eu tenho muito orgulho de ser professora aqui. (PE 22)

[...] Eu sou apaixonado pelo que eu faço. (PE 07)

Os relatos acima citados, podem ser relacionados a dois estudos realizados com professores enfermeiros universitários, sendo um no Chile (GONZÁLEZ; FONT, 2012), e outro no Rio de Janeiro (CARVALHO; PAES; LEITE, 2010). Nos dois estudos verificou-se a satisfação docente no desempenho do trabalho acadêmico. Sobretudo, no último a satisfação do trabalho docente foi caracterizada por aspectos como a possibilidade de relação entre teoria e prática, e a oportunidade de crescimento pessoal.

Para Rodrigues; Zagonel e Mantovani (2007), o cotidiano do professor enfermeiro na universidade o desafia a reconstruir sua política educacional, sua pedagogia, sua didática; assim como, ampliar seus conhecimentos e rever sua ética profissional.

Segundo García e Vaillant (2016), o compromisso dos docentes no quadro institucional, implica na oferta de uma educação de qualidade para todos os discentes, e favorece o DPD.

Acredita-se, que quando o professor enfermeiro reconhece a importância do desenvolvimento de seu trabalho acadêmico, desempenha sua função com dignidade e satisfação, contribuindo para a adequada formação do enfermeiro.

Visão do professor enfermeiro quanto ao desenvolvimento organizacional da universidade pública

Parafraseando García (1999) é possível afirmar que o desenvolvimento organizacional de uma universidade pública deve compreender uma gestão democrática e participativa, para que os professores possam tomar decisões em aspectos relevantes no desenvolvimento dos projetos que englobam a função da universidade, dentre os quais as atividades de ensino, pesquisa e extensão, também deve ter uma rede interna na instituição que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações, além de haver o compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes.

Compreende-se que o DPD se insere no desenvolvimento das atividades a serem produzidas pela universidade pública, o que envolve o ensino, pesquisa e extensão.

A visão dos professores enfermeiros sobre o desenvolvimento organizacional da universidade pública em que atuam compreendeu percepções diversas, as quais: o tripé (ensino, pesquisa e extensão) tem pesos diferentes; no tripé o maior peso é a pesquisa; ensino entendido como cerne da universidade; e a organização da universidade pública e o DPD.

O tripé tem pesos diferentes

A universidade cumpre com sua responsabilidade social através do desenvolvimento das atividades que contemplam o tripé ensino, pesquisa e extensão, para tanto, deve assumir um compromisso com a ética. Assumir um compromisso com a ética significa o envolvimento da universidade a projetos para além da formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos, o que envolve o compromisso da academia com questões sociais, econômicas e culturais que circundam a comunidade como um todo.

Afirma-se isto amparada na Declaração Mundial sobre Educação Superior, aprovada em Paris em 1998³⁰, a qual determinou que o ensino, a pesquisa e a extensão devem ser exercidos sob uma dimensão ética, abarcando projetos sociais, econômicos e culturais, com rigor científico e intelectual (UNESCO, 1998).

A extensão deve fazer a articulação entre a universidade e os demais setores da sociedade (MEIRELLES, 2013), objetivando a socialização e a disponibilização do acesso às contribuições científicas e tecnológicas num processo contínuo de universalização do conhecimento aos cidadãos da comunidade (LIMA; SANTOS, 2011).

No Brasil, mediante a autonomia das universidades³¹ nessas definições, as atividades de extensão não seguem um conceito único, podendo ser realizadas através de projetos documentados, com posteriores avaliações de seus resultados, e mediante atividades práticas como assessorias e ofertas de palestras a comunidade não acadêmica, por exemplo.

Na pesquisa, importa consolidar os laços entre a educação e a ciência, enriquecendo a vida universitária num duplo sentido, por um lado, construindo uma educação de base, que dê a cada um os instrumentos de conhecimento e de autoconhecimento; por outro realizando um esforço para levar a pesquisa até um público mais alargado (NÓVOA, 2015).

Compreende-se, que tanto as atividades de extensão, como de pesquisa devem mediar o ensino, sendo um processo coletivo e articulado.

Todavia, os professores enfermeiros desse estudo relataram que a universidade atribui diferentes valores as atividades que contemplam o tripé.

[...] Acho que se faz uma leitura de algo que deveria ser coletivo, ser individualizado e com pesos diferentes, ou seja, a extensão tem um pesinho, o ensino um peso médio, e a pesquisa um peso imenso. (PE 24)

³⁰**Declaração Mundial sobre Educação Superior, aprovada em Paris em 1998:** em seu Art. 2º indicou que o mundo acadêmico deve envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais, mantendo assim as características que distinguem uma universidade.

Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Vale considerar que em 2009 foi realizada, na sede da Unesco, em Paris, uma nova Conferência Mundial de Ensino Superior, a qual reconheceu a relevância dos resultados da Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998, e aprovou o documento “As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social”, estabelecendo orientações para o mundo globalizado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192

³¹ **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96):** Art. 53 indica que no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as atribuições de estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão (BRASIL, 1996).

[...] Eu me dedico muito mais a pesquisa, porque nós somos muito cobrados em relação a produção científica, e depois a graduação. Na extensão eu tenho atividades mais reduzidas. (PE 23)

[...] Acho que deveria haver um equilíbrio que não tem, ou seja, uns fazem mais uma coisa, outros mais outra. (PE 14)

[...] Considero a extensão a parte do tripé mais frágil. (PE 06)

Relaciona-se aos relatos mencionados acima, o estudo de Leonello e Oliveira (2014), realizado com professores enfermeiros de três instituições de ensino superior da cidade de São Paulo, no qual os investigados consideraram as atividades de extensão subsumidas à pesquisa e pouco valorizadas pelo contexto institucional, sendo que identificaram ter um baixo peso no que concerne à avaliação docente.

Para Santos (2015), os programas de extensão universitária fazem parte de um movimento de resistência, ou seja, é com muita coragem que algumas instituições universitárias continuam a promovê-los e até a expandi-los, pois o ambiente institucional e financeiro nas universidades vem conspirando para sufocá-los.

No que diz respeito à pesquisa e ao ensino, Nóvoa (2015), sob uma visão de mundo, aponta que os professores universitários para se fazerem reconhecidos na academia estão inseridos num produtivismo acadêmico³² exacerbado. No Brasil, Dias Sobrinho (2015) alerta para o fato de que a universidade pública atual está condenada à burocracia da produtividade, ao aniquilamento da criatividade e a anulação da formação de recursos humanos.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2015), em função do neoliberalismo a universidade pública tem anulado o sujeito moral exigido pela cidadania consciente e participativa, sendo que tem emergido o indivíduo como um elemento impulsionador da economia, ou seja, o sentido da formação tem sido a empregabilidade para o mercado de trabalho.

Considerando o produtivismo acadêmico, houveram professores enfermeiros que lamentaram-se quanto a demanda excessiva de trabalho que tem que cumprir na universidade pública que atuam.

[...] Temos que ter horas de dedicação com o ensino, com a extensão, tem as demandas de reuniões administrativas e de gestão que pesa bastante, é bem complicado. (PE 25)

³²**Produtivismo acadêmico:** quando a produção científica (quantitativa) está diretamente relacionada as modalidades de avaliação dos professores universitários e a ponderação de *rankings* que dominam as universidades, dando um enorme poder às grandes companhias editoras internacionais (NÓVOA, 2015).

[...] É impossível ser bom em tudo, e a universidade prima pela excelência, sendo que temos que contemplar os três elementos do tripé. Eu acho desumano a forma como isso é colocado prá gente. (PE 16)

[...] É uma sobreposição assustadora de tarefas de graduação, de pós, de extensão. A gente tem muita gestão acadêmica. Eu poderia fazer mais se não fosse o número de demandas que eu tenho. (PE 29)

[...] Acho que poderia ser um ambiente de trabalho mais saudável. (PE20)

[...] É uma lista de coisas prá fazer, você vê que não dá tempo prá tudo, e você se culpabiliza nesse processo. (PE 15)

[...] Os processos de trabalho que nós temos aqui dentro são muito complicados. Não é fácil. (PE 02)

[...] As demandas estão aí. As cobranças cada vez maiores, principalmente em termos de produção. (PE 12)

[...] Mantemos a produção, mas é sempre muito desgastante. (PE 26)

Alguns demonstraram preocupação em conseguir atender as demandas acadêmicas, e sob este aspecto manter a valorização do ensino.

[...] É um volume de trabalho tão grande de ensino, de pesquisa e de extensão que temos que nos organizar prá dar conta de tudo. Eu acho que eu peço na questão do ensino de graduação. (PE 22)

[...] Quando eu olho a minha trajetória, fica sempre uma sensação de que eu preciso me dedicar mais. É um nó, valorizar o ensino, acolher pessoas que trabalham, e ter que publicar. (PE 24)

Relacionando com as falas citadas acima, encontra-se o estudo de Leonello e Oliveira (2014), que objetivou analisar as características do trabalho de professores enfermeiros no ensino superior de instituições paulistanas; e identificou entre os investigados, queixas quanto às burocracias nos processos de gestão institucional, e as demandas excessivas de trabalho acadêmico.

Para Dias Sobrinho (2015), o modelo universitário hegemônico no mundo está comprometido com a irradiação e a consolidação da ideologia e da economia neoliberal da atual globalização, sendo que nessa lógica, se fazem a ciência, a tecnologia e a inovação. Relaciona-se a isto grandes impactos de demandas acadêmicas sobre a vida dos docentes universitários.

Nessa conjuntura, identifica-se o professor enfermeiro universitário como um indivíduo que consente com a economia neoliberal. Talvez isto se deva porque o professor enfermeiro está movido por interesses que o mantêm na posição de docente, cabendo a ele cumprir as demandas acadêmicas que o compelem à carreira universitária.

Diferentemente das práticas acadêmicas do passado, o mundo da ciência contemporânea busca tornar-se bastante visível às organizações econômicas, aos decisores políticos, aos operadores dos sistemas de avaliação e financiamento, e ao público em geral. Esse fenômeno concita a educação superior a transformar-se radicalmente sob o império do mercado, como se isso fosse uma necessidade inexorável da competitividade no capitalismo globalizado (DIAS SOBRINHO, 2014).

Diante desse contexto, percebe-se o professor enfermeiro universitário tendencioso a imergir-se no contexto da proposta neoliberal a que se encontra a universidade pública atual, no que concerne a suprimação do ensino, da expertise acadêmica, da transferência de conhecimentos, e da aplicação dos resultados e processos de inovação.

Para Dias Sobrinho (2015), a universidade não deve abdicar-se de sua função originária de construção de sociedades humanas, sendo que deve produzir ciência, tecnologia e inovação inserida nos projetos éticos e políticos de construção de sociedades democráticas e justas.

A pesquisa tem o maior peso

Excelência é um dos conceitos mais recorrentes no mundo universitário, sobretudo, quando se trata de definir os planos estratégicos das instituições, e em particular, de alimentar a esperança de ser uma universidade de pesquisa de nível mundial (NÓVOA, 2015).

No Brasil, proliferam em universidades públicas organismos de gestão de atividades diversas, que buscam a captação de recursos e a intermediação com corporações externas no desenvolvimento de pesquisas (DIAS SOBRINHO, 2014). Cada grupo de interesse e de interessados tenta impor suas visões e exigências particulares (DIAS SOBRINHO, 2015).

Em relação à pesquisa no campo da enfermagem, nos últimos anos constatou-se por meio dos índices bibliométricos e de *rankings* um aumento significativo da produção científica, embora no país com produção tímida na internacionalização do conhecimento (MARZIALE, 2012).

A valorização da pesquisa na academia universitária foi evidenciada nas falas dos professores enfermeiros, identificando-se a necessidade da dedicação do docente na produção científica, objetivando a competitividade internacional, a captação de recursos financeiros, resultando no produtivismo acadêmico.

[...] O docente tem que se dedicar nas suas pesquisas, para que essas tenham combustes e condições de competitividade com a produção científica internacional. (PE 07)

[...] Publicação hoje é captação de recursos, porque é preciso dinheiro para a universidade. (PE27)

[...] Vejo que entramos numa lógica de um produtivismo exacerbado. (PE 24)

[...] A moeda de troca dentro da universidade são pesquisas, ou seja, quando você vai progredir na carreira, quando você vai assumir cargos, quando você vai solicitar recursos, sejam eles materiais, financeiros, ou humanos. (PE 16).

[...] Nós somos avaliados dentro da universidade pelo quanto pesquisamos, porque isso é o que sustenta a universidade. (PE 28)

[...] Em alguns momentos da minha carreira eu tenho que fazer escolhas pra que isto não prejudique a minha performance docente. (PE 16)

[...] Você vale o que você publica e não a quantidade de aulas que você dá. Então você precisa ter produção. E é claro que o professor vai priorizar na sua carreira aquilo que tem mais peso, porque se você não publica, cada vez vão te dar mais aulas e daí não conseguirá progredir na carreira. (PE 13)

Esses relatos podem ser associados ao estudo de Leonello e Oliveira (2014), no qual os professores enfermeiros investigados afirmaram que no contexto acadêmico em que estavam inseridos, supervalorizavam-se as atividades de pesquisa em detrimento às atividades de ensino de graduação.

Segundo Marziale (2012), o grande desafio dos pesquisadores da área da enfermagem é conseguir a excelência, produzindo e publicando achados de suas pesquisas em revistas nacionais e internacionais reconhecidas pela comunidade científica, apresentando estudos fundamentados em referenciais teóricos e metodológicos robustos e de qualidade que permitam a replicação de método, a generalização dos dados e o avanço da ciência.

Acredita-se que ninguém deva ser contra o reconhecimento de uma universidade pública, quanto a excelência internacional em termos de produção científica, mas nessa lógica é preciso refletir sobre a tendência para o produtivismo acadêmico.

Para Nóvoa (2015), o produtivismo acadêmico enfraquece as bases da profissão acadêmica. Por outro lado, é atingindo e superando metas de produtividade que se tem acesso aos poucos recursos disponíveis para o financiamento de pesquisas, principalmente no campo das ciências humanas (DOMINGUES, 2013).

Bernheim e Chauí (2008) relacionam o produtivismo acadêmico a heteronomia da universidade. Para esses autores, a heteronomia da universidade relaciona-se a irrelevância das atividades universitárias quanto a produção científica, quando o objetivo das pesquisas produzidas não responde as necessidades sociais e políticas, ou seja, a universidade em lugar de promover significativo progresso e desenvolvimento autônomo como instituição social,

comprometida com a vida da sociedade, produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se à sua lógica.

Se tratando das pesquisas produzidas no campo da educação em enfermagem, considera-se que seus resultados devam ser aplicados no aprimoramento e fortalecimento da assistência à saúde, e para isto na formação do enfermeiro. É importante ressaltar, que a função primordial do enfermeiro é gerenciar e assistir o cuidado junto à saúde integral, individual e coletiva do ser humano.

Assim, levando-se em conta a tendência atual da mercadorização do conhecimento, e a produção deste último na área da educação em enfermagem, despontam-se dúvidas quanto a concretização de que essas pesquisas se constituam sob princípios éticos e de justiça social, o que envolve a formação do enfermeiro e a assistência de enfermagem no campo da saúde.

Segundo Dias Sobrinho (2015), a tendência geral de mercadorização do conhecimento na sociedade grassa por toda parte, sendo o conhecimento produzido e irradiado mais pelo critério de valor utilitário que pelo significado humano formativo.

Para Catani (2008), a universidade deve ter voz ativa na sociedade, ela não pode simplesmente atender às demandas do mercado de maneira automática, porque não é preparada ou estruturada para isso, mas ela pode dialogar com o mercado, gerando conhecimento de ponta.

O ensino é o cerne da universidade

Para Vaillant e García (2012), a imagem de uma instituição de ensino como ambiente de formação, desenvolvimento, e aprendizagem, deve superar uma realidade caracterizada pelo isolamento dos docentes, pela concepção burocrática do local de trabalho, pelo sistema de incentivo pouco profissional, e por uma ideia de educação mais transmissora do que renovadora. No que diz respeito a universidade pública, sua imagem enquanto instituição de ensino deve ser de instituição social, objetivando a formação integral de cidadãos-profissionais pela mediação do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2015).

A mediação do conhecimento, por sua vez é conteúdo integrante da formação humana social; ética; política; moral e estética. É base do desenvolvimento individual e coletivo pela sua instrumentalidade operacional, científica, técnica e pelos valores humanísticos que porta (DIAS SOBRINHO, 2015). Sob esta ótica a construção do conhecimento tem valor público e social sendo a base do ensino universitário.

O ensino universitário de graduação foi apontado por alguns professores enfermeiros como alicerce da universidade.

[...] Acho que a função primordial da universidade desde que ela foi criada é o ensino (PE 13)

[...] A essência da universidade tem que ser a graduação, todo o restante é periférico. (PE 18)

[...] O eixo da graduação sempre deve ser o ponto importante. (PE 01)

[...] A graduação é o meu carro chefe de trabalho. (15)

Em contrapartida a graduação é vista pelos setores hegemônicos da economia e da política como um poderoso provedor das competências e habilidades, que as estruturas de produção e de trabalho demandam, sendo que seus principais objetivos se deslocam da formação humana integral para a capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas (DIAS SOBRINHO, 2015).

Ainda segundo Dias Sobrinho (2015), isto tem contribuído para ampliar a desigualdade social, porque restringe o foco da formação acadêmica sob a visão de cidadania para a de consumidor, sendo que este último se relaciona a economia de mercado que domina o mundo, na qual a participação do consumidor objetiva o benefício próprio e satisfação de sua capacidade individual.

Desse modo, preocupa-se com as influências que as condições de trabalho do professor enfermeiro, enquanto inserido sob um contexto de universidade operacional, poderá desencadear sobre aquele que forma, que é o enfermeiro, profissional a ser formado sob princípios que deverão integrar ativamente os interesses sociais e não apenas satisfazer o mercado empresarial.

A organização da universidade pública e o DPD

Segundo Cunha (2013), o professor universitário é um profissional que salvo em situações raras, exercita a sua atividade na universidade. Essa condição induz à reflexão segundo a qual “é improvável poder abordar a temática da docência universitária separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA, 2006, p. 56). Assim, o professor se faz professor e contempla o seu DPD em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas (CUNHA, 2013).

Em relação a organização da universidade pública em que atuam, os professores enfermeiros apontaram aspectos que consideraram interferir no DPD.

Houveram aqueles que referiram-se a estrutura física da universidade pública em que atuam como mecanismo colaborador no DPD.

[...] A infraestrutura influencia bastante, ou seja, temos tido bons laboratórios sociais que favorecem a questão da formação profissional. (PE 01)

[...] Nós temos uma sala boa, com no máximo dois docentes por sala, com recursos tecnológicos disponíveis. (PE 12)

[...] Considero o fato de eu ter um computador, o acesso a internet com as revistas de impacto internacional do tema que eu estudo. (PE 21)

[...] Acho que o mecanismo que envolve o DPD é um conjunto, há fatores intrínsecos e extrínsecos e a própria cultura institucional. A cultura institucional ela ajuda bastante, ela força, ela estimula, ela motiva. (PE 07).

Relacionam-se com esses relatos, os estudos realizados com professores enfermeiros por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008), e Leonello e Oliveira (2014). No primeiro constatou-se que o desenvolvimento organizacional de uma escola, o qual se insere, condições deficientes de recursos e infraestrutura, limitam o desempenho do trabalho do professor, constituindo-se também como obstáculos didáticos. No segundo identificou-se que a infraestrutura institucional insuficiente, com escassez de recursos materiais e instalações inadequadas, é um aspecto que dificulta o trabalho docente.

Alguns investigados indicaram o tempo de trabalho na universidade como um fator contribuinte para o DPD.

[...] Meu processo de formação acabou se caracterizando mais intensamente depois do meu contrato aqui (PE 08).

[...] A carreira na universidade sem dúvida contribuiu para a minha formação docente. (PE 25)

[...] O que contribuiu para minha formação na docência foi o tempo de universidade. (PE 18)

[...] Eu acho que a universidade com certeza proporcionou a minha formação como docente, visto que isto vai além da atividade didática. (PE 13)

[...] A universidade me trouxe mecanismos de DPD. (PE 09)

Interpretando as afirmações de García e Vaillant (2016), compreende-se que o trabalho diário construído pelos professores enfermeiros universitários na universidade pública promove nos mesmos o seu DPD, isto é, aprendem a partir dele.

Vaillant e García (2001) compreendem o DPD como um processo que não acontece isoladamente, mas dentro de um espaço intersubjetivo e social. Uma experiência que ocorre em interação com um contexto ou ambiente com o qual o indivíduo está ativamente vinculado, sendo que o ambiente de trabalho profissional se torna um meio educacional.

De acordo com Fullan (1998, p. 68)³³ citado por Vaillant e García (2012), para que o DPD seja alcançado é preciso: “redesenhar programas de formação fortalecendo os vínculos entre a teoria e a prática; reformar as condições de trabalho nas instituições de ensino; desenvolver e monitorar modelos externos para os programas; e desenvolver pesquisa rigorosa e dinâmica centrada na docência”.

Vaillant e García (2012) apontam os países Austrália; Estados Unidos; Finlândia; Holanda; Inglaterra e Suécia, como exemplos de experiências internacionais que cumpriram com os requisitos referenciados por Fullan (1998), sendo que obtiveram resultados favoráveis ao DPD.

Em contrapartida Vaillant e García (2012) chamam a atenção para as dificuldades que as instituições de ensino têm para dedicar tempo e preocupar-se com a formação docente, salientando ser comum priorizar a formação dos estudantes e não dos professores.

Nesse sentido, vale considerar Zabalza (2004), o qual afirma que a universidade como instância formativa, renuncia formar a personalidade dos futuros professores, e se contenta com ilustrá-los nas diversas disciplinas.

Entre os investigados houveram aqueles que afirmaram que na universidade em que atuam, o DPD na perspectiva de cursos de formação docente, aconteceu, mas em momentos estanques.

[...] Atualmente não há incentivo da universidade a cursos de formação docente. Já houve. Há 8 anos isso vem raleando. É uma pena. Quando tem eu participo. (PE 14)

[...] Vivenciei várias gestões. Teve momentos que houve muito incentivo em relação a isso. (PE 11)

[...] Acho que o incentivo da universidade para que o professor faça cursos de formação docente são iniciativas tímidas. (PE 26).

[...] No momento há iniciativas bastante recortadas, no sentido de pensar a pedagogia voltada para a tecnologia, então é um assunto bem específico. (PE 19)

³³ FULLAN, M. The meaning of educational change: A quarter of century of learning. In: HARGREAVES, A. et al. (Ed.). International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer, 1998. p. 214-228.

[...] Houve mais momentos de oportunidade de formação docente há quase 10 anos por conta do programa de formação de professores, incentivado na época pela gestão da pró-reitoria de graduação. (PE 17)

[...] Pontualmente em algumas situações temos tido oportunidade de fazer cursos de formação pedagógica. (PE 20)

[...] Já participei dos cursos de formação docente oferecidos pela universidade no momento de mudança curricular. No momento não considero que haja incentivo da universidade. (PE 30)

[...] Eu considero que a universidade proporcionou cursos de formação docente no passado. Atualmente eu percebo a preocupação com a formação de professores bem mais restrita ao vértice tecnicista, ou seja, com enfoque nas tecnologias de ensino que são recursos. (PE 24)

De acordo com as falas mencionadas acima, correlaciona-se o estudo realizado com professores enfermeiros por Madeira e Lima (2007), o qual evidenciou serem as oportunidades de formação docente uma necessidade, visto que o conhecimento docente precisa ser construído e reconstruído em função de um movimento educativo em permanente transformação.

Essas falas, também vão de encontro aos resultados de estudos realizados por Vaillant e García (2012). Esses autores afirmam que a maior parte das atividades de formação docente para professores são fatos esporádicos, sendo que no lugar de experiências de aprendizagens evolutivas, são atividades com tendência intelectualmente superficiais, desconectadas, fragmentadas e não acumulativas, com tópicos determinados por pessoas diferentes dos destinatários, que não levam em conta o que os docentes já sabem.

Segundo Vaillant e García (2012), as ações de formação docente quase nunca respondem aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício. São escassos os programas de formação docente que identificam propósitos e benefícios, como mudanças nas práticas docentes e nas culturas de trabalho, sendo a avaliação normalmente realizada de maneira aditiva, depois que as experiências de aprendizagem já se concretizaram.

García e Vaillant (2016) consideram ser necessário haver o envolvimento ativo dos professores nos projetos de DPD, enfatizando o fato de que este último seja avaliado com base em fontes diversas e nas necessidades dos docentes, afim de que nos planos futuros de formação se considere as deficiências detectadas.

Desse modo, acredita-se que a concretização do DPD de professores enfermeiros universitários dependa do fortalecimento do conhecimento desses profissionais, mediante oportunidades de cursos de formação docente.

Em síntese, a análise dos resultados predominantes na categoria temática 1 permitiu concluir que os professores enfermeiros universitários entendem a função primordial da universidade pública como instituição social, o que concerne o comprometimento com o ensino e a formação de recursos humanos visando satisfazer as demandas sociais, contudo consentem com a função hegemônica contemporânea da universidade pública enquanto organização social, o que conduz o envolvimento docente no paradigma do produtivismo acadêmico como mecanismo de sustentação da carreira docente. Sobretudo, sentem-se realizados por trabalharem na universidade pública em que atuam, e percebem sua estrutura física como elemento contribuinte para o DPD.

4.2. O currículo como elemento intrínseco ao desenvolvimento profissional docente

Interpretando García (1999) é possível afirmar que é através de autonomia individual e coletiva para tomada decisões de inovação curricular que o DPD acontece. Confirma-se este pensamento com as afirmações de Gomez (1998), quando reitera que a inovação curricular promove nos professores o DPD, porque o currículo contém instrumentos que privilegiam o desenvolvimento profissional para o ensino, no que concernem as atividades desenvolvidas na escola, no ambiente de aula, e no planejamento e avaliação das estratégias de aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que o currículo de um curso se insere na realidade do âmbito universitário, servindo de apoio para os professores desenvolverem o processo pedagógico que envolve o ensino.

Apoiada em fundamentações teóricas sobre a temática aqui explorada, inicia-se com a análise e discussão dos resultados da categoria temática 2, que aborda o DPD de professores enfermeiros universitários, enquanto profissionais envolvidos com o currículo do curso Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da universidade pública em que atuam.

A construção da categoria temática 2 se deu pelo desmembramento das falas dos participantes em três temas circundados por um núcleo de sentido, e está apresentada na **Figura 3**.

O núcleo de sentido viabilizou dividir a categoria temática 2 em uma subcategoria:

- Contribuição do currículo para o desenvolvimento profissional docente.

Figura 3. Modelo Esquemático – Construção da Categoria Temática 2
Fonte: Elaborado pelo autor, com base teórica em Bardin (2011) e Minayo (2012).

Contribuição do currículo para o desenvolvimento profissional docente

Sacristán (1998 a) considera que o tema currículo somente terá um papel relevante na formação dos professores se quando trabalhado junto aos mesmos levar-se em conta as suas formas de existência, sendo elas o currículo prescrito e o explícito.

O currículo prescrito refere-se a um plano escrito e materializado sob um texto, em que os professores ordenam o que ensinam. O currículo explícito relaciona-se a expressão de uma intenção e do conteúdo, que representada pelo pensamento social e pela cultura, envolve a escola, os alunos, e o que os professores falam que ensinam, concretizando-se naquilo que se ensina (SACRISTÁN, 1998 a; SACRISTÁN, 2007).

Os professores enfermeiros expressaram-se sobre as contribuições do currículo do curso para o DPD mediante considerações sobre: conhecimento dos docentes quanto ao currículo do

curso; discussões entre docentes sobre o currículo do curso e o currículo enquanto mecanismo contribuinte para o DPD.

O conhecimento dos docentes sobre o currículo do curso

Sacristán (2007) denomina um texto de currículo prescrito quando o que contém no projeto são materiais produzidos por profissionais da área da educação, que direcionam o ensino sob um plano, assim como promovem influências na escola. No entanto, este texto pode ser explícito, na medida em que é possível discuti-lo, escolhê-lo, mudá-lo, e comprovar a sua realização prática.

Embora o texto prescrito vá se tornando realidade no desenvolvimento das ações sobre os alunos, geralmente não é refletido de forma detalhada no texto explícito. Todavia nunca deve-se esquecer que nas ações explícitas do currículo sempre haverá um texto concreto e real, prescrito, pois o sentido, a orientação e o conteúdo são inerentes a toda a ação humana (SACRISTÁN, 2007).

Entendendo o currículo prescrito como projeto pedagógico (PP) do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem os professores enfermeiros demonstraram conhecimento sobre o mesmo.

[...] Esse PP tem uma lógica interessante, porque é um currículo para um curso de licenciatura. (PE 14)

[...] O PP nos dá a diretriz porque é uma carta de intenções. Ele sinaliza de que jeito nós queremos atingir o nosso produto que é o aluno bem formado. (PE 18)

[...] Nele é possível observar como as disciplinas estão organizadas, e qual é a lógica dessa organização. (PE 03)

[...] A mudança política pedagógica fortaleceu a organização do cronograma de atividades, o planejamento das práticas e estudos complementares para a disciplina. (PE 21)

De acordo com esses relatos, pode-se relacionar o estudo realizado com professores enfermeiros por Madeira e Lima (2008), no qual se identificou a construção do PP do curso como um marco de sustentabilidade das ações socioeducativas que envolvem o ensino, configurando-se desse modo como um instrumento de trabalho que sugere o que vai ser feito, para se chegar com segurança aos resultados desejados.

Para Sacristán (2007), o texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é um texto que tem sua importância porque difunde códigos sobre o que deve ser o ensino na escola.

Assim, o fato de os professores enfermeiros terem demonstrado conhecimento sobre o currículo tem um significado importante no meio acadêmico, isto porque o currículo serve para orientar os professores no preparo dos estudantes de enfermagem.

Além de afirmarem conhecer o currículo prescrito alguns relataram ter participado de sua construção.

[...] Eu conheço o PP. Eu já li, tive contato e participei das reuniões de estrutura curricular. (PE 13)

[...] Eu conheço o currículo. (PE 29)

[...] Eu participei desde o início da formulação desse currículo. (PE 02)

[...] Eu conheço o currículo porque participei de algumas assembleias para a discussão do mesmo, mas não ajudei na construção. (PE 23)

[...] Eu participo bastante do currículo porque acho que é importante a gente se situar no processo de discussão dele, até para encontrar nossa identidade dentro do contexto da formação. Se a gente não participa a gente não encontra e não consegue também compreender a identidade de outras disciplinas que vão constituindo a formação do enfermeiro. (PE 01)

Esses relatos vão de encontro às afirmações de García (2011), o qual reitera que quando os professores participam do planejamento do currículo seu compromisso cresce, assim como seu aprendizado.

Sobre a construção do currículo pelos professores é necessário considerar Sacristán (1998 b). Este autor afirma que construir um currículo envolve uma série de operações dos mais diversos modos, as quais: pensar sobre a prática antes de realizá-la; considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que os alunos as realizam, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido; ter em mente as alternativas disponíveis, lançando mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos; ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade; delimitar o contexto considerando as limitações que terá ou que tenha que superar, analisando as circunstâncias reais de tempo, espaço, organização de professores e alunos, materiais e meio social; e determinar ou prover os recursos necessários.

Conforme Sacristán (2007), o modo como se formula o currículo condiciona o mesmo. Segundo esse autor, o texto deve ser reprodutor da cultura própria da escola, que tem certas

finalidades intrinsecamente escolares e que presta naturalmente um peculiar serviço à socialização e à reprodução.

Se tratando do ensino de enfermagem, entende-se que no currículo do curso deva estar implicado o contexto social, econômico, político e cultural que envolve a formação do enfermeiro. Também, conter a elaboração e organização de materiais didáticos e decisões administrativas sobre como desenvolver-se-á o ensino de enfermagem.

O currículo não pode ser ajustado a todos os envolvidos, pois se opera no que se chama de currículo em ação, porque o currículo não é concebido fundamentalmente como uma prévia preparação acadêmica, mas como um processo de investigação, no qual os professores sistematicamente refletem sobre sua prática e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção (SACRISTÁN; GOMES, 1998).

Nessa perspectiva, alguns professores demonstraram perceber o currículo como um projeto dinâmico que propõe o uso de métodos de ensino ativos, promotores de um aprendizado crítico e reflexivo.

[...] O PP desse curso traz uma aprendizagem sob uma abordagem crítico-reflexiva. (PE 17)

[...] No PP a proposta do ciclo pedagógico incentiva você a fazer autocríticas e refletir sobre seu processo de trabalho continuamente. (PE 04)

[...] O PP é muito dinâmico. Nós temos uma proforma. Ele tem uma imagem objetiva de onde se quer chegar, mas o contexto é que determina também o processo de formação. Mas ele não engessa a ponto de que você não tenha processos inovadores dentro do contexto das práticas de formação. (PE 01)

[...] O currículo do jeito que ele está, é muito dinâmico. (PE 26)

[...] O PP atual veio respaldar tudo aquilo que eu acreditava em termos de metodologia ativa. Em termos de aquisição de materiais para a prática da minha disciplina. Veio fortalecer em posse. (21)

Contudo, divergências quanto às opiniões positivas sobre o currículo foram evidenciadas.

[...] O currículo do jeito que está posto, não é uma coisa nem outra. (PE 27)

[...] O currículo tem fortalezas, mas tem fragilidades. (PE 02)

[...] Tem algumas lacunas dentro do nosso currículo. (PE 07)

[...] No nosso currículo ainda há muito o que trabalhar. (PE 19)

Os relatos podem ser relacionados às considerações de Sacristán (2007), quando afirma que toda proposta de texto curricular é traduzida pelos leitores, sendo que ao interpretá-la podem ser enriquecidas e até subvertidas suas intenções.

Ainda segundo Sacristán (2007), muitas vezes os professores não têm consciência do valor operativo limitado do currículo prescrito, sendo tal princípio válido quando o texto proposto é inovador, ou regressivo e involutivo. Determinar as capacidades dos agentes que elaboram e desenvolvem os textos curriculares não é apenas uma maneira de assinalar quem tem o poder de fazê-lo, mas sim de esclarecer as responsabilidades de cada um.

Parafraseando García (2011) identifica-se a necessidade de que no decorrer do desenvolvimento do currículo a sua constante avaliação deva ser um processo colaborativo e compartilhado entre os professores enfermeiros, visto que contrariamente divergências individuais sobre o mesmo podem acontecer, o que pode comprometer o funcionamento adequado das atividades acadêmicas que competem a universidade pública e o ensino de enfermagem.

Discussões entre docentes sobre o currículo do curso

Em relação a compartilhar ideias sobre o currículo do curso, alguns professores enfermeiros demonstraram ser esta uma necessidade a acontecer.

[...] Eu acho que compartilhar com outros colegas ajudaria muito, pois você não sabe exatamente o que acontece na sua área e nas outras disciplinas. (PE 22)

[...] Nós não conseguimos nos reunir. Eu me sinto muito frustrada. (PE 18)

[...] O currículo em si tem aspectos muito interessantes a serem trabalhados, mas eu sinto muita falta de ter um preparo, tipo uma educação continuada, para sentar e discutir mesmo esse método, ter um suporte sobre como pensar as estratégias. (PE 28)

Outros afirmaram que acontece, mais de forma pontual.

[...] Nós temos discutido em alguns espaços, na verdade poucos espaços, ao meu ver pontuais, então a gente se perde na loucura do dia a dia. (PE 02)

[...] Com o novo currículo vieram profissionais da educação falar sobre práticas pedagógicas. (PE 21)

Com relação a essas falas têm-se os estudos realizados com professores enfermeiros universitários por Backes et al (2013), e Mafra et al (2013). No primeiro verificou-se ser o currículo prescrito do curso de enfermagem uma formação de base requerida pelos docentes. No segundo constatou-se haver necessidade de aproximação docente junto ao PP do curso, para compreensão crítica da proposta pedagógica.

Assim entende-se que na perspectiva do DPD, quando os professores enfermeiros se formam sobre o currículo e compartilham discussões sobre o mesmo, este processo poderá proporcionar integração e inovação no ensino de enfermagem.

Associa-se este pensamento as afirmações de García (2008), quando considera que uma das características da sociedade contemporânea em que se vive tem a ver com o conhecimento.

Então, compartilhar conhecimentos sobre o currículo é um desafio que pode integrar; inovar; modificar e fortalecer os princípios e valores que os professores enfermeiros têm sobre o ensino de enfermagem.

Nesse sentido, compreende-se o currículo como um projeto que deve ser discutido pelos professores enfermeiros, pois além de ser o mentor de experiências cognitivas, pode proporcionar divergências e conflitos que merecem atenção.

No desenvolvimento do currículo a pedagogia desempenha o papel de provedora de princípios orientadores da prática, traduzindo os conteúdos em função de finalidades gerais segundo as peculiaridades das pessoas, não sendo isto critérios autônomos, mas princípios para transformar a cultura relevante escolhida em aprendizagem significativa (SACRISTÁN, 2007).

Amparada nas afirmações de Sacristán (2007) compreende-se que o currículo quando compartilhado em discussões junto aos professores enfermeiros favorecerá o desenvolvimento da pedagogia universitária, isto porque indica os conteúdos que deverão ser ministrados junto aos discentes, proporcionando uma visão geral sobre como acontecerá essa prática, contribuindo para autonomia docente.

Nesse sentido, o currículo servirá de suporte para que os professores enfermeiros trabalhem sob a articulação de conteúdos, diminuindo o risco de repetição dos mesmos nos diferentes momentos da graduação em enfermagem, além do que poderá permitir aos professores trabalharem de uma forma mais uniforme levando o aluno a entender o que aprende, porque aprende, e valorizando o ensino.

Ainda em relação as discussões entre os professores enfermeiros sobre o currículo, alguns investigados declararam reconhecer nesse sentido inconsistências na organização do mesmo.

[...] No nosso currículo ainda é preciso articular melhor as disciplinas. (PE 19)

[...] A própria estrutura disciplinar, ela deixa brechas. (PE 07)

[...] Acho que no currículo é preciso melhorar muito a questão da articulação entre as disciplinas (PE 30).

[...] Penso que temos uma inconsistência na organização do currículo como um todo. (PE 18)

[...] O currículo tem 4 eixos interessantes que na teoria ele tá posto, mas na prática tem as resistências. (PE 14)

Também, constatou-se entre os professores enfermeiros, divergências na aceitação e no processo de desenvolvimento do currículo.

[...] Eu faço parte de uma disciplina que é mixta, e que a gente tem embates terríveis, porque o modo como a gente está ensinando, em alguns momentos é contraproducente, ou seja, em alguns momentos o aluno não entende e ele não aprende. (PE 02)

[...] O grupo tem discutido isso, mas não consegui chegar num consenso. Nós estamos nesse movimento há muito tempo, essa questão das disciplinas conversarem mais. Nós temos muita repetição de conteúdos. (PE 30)

[...] Na disciplina que eu leciono nós somos vários professores, e até o momento não conseguimos trabalhar de uma forma uniforme (PE 18).

[...] O problema é que os professores não se encaixam, não andam no mesmo ritmo, não falam a mesma língua, ou seja, quando um tá tentando abrir muito o outro tá fechando, isso as vezes dentro da mesma disciplina. Algumas disciplinas tem o ciclo pedagógico, outras não. Até a mesma disciplina que a gente dá a gente trabalha de maneira diferente. (PE 26)

[...] Eu acho que as disciplinas devem ser dadas pelo mesmo professor sempre, ou seja tem que ter um dono. Não concordo que uma disciplina seja dada por um conjunto de professores que muda a cada ano. Uma disciplina tem que ter a identidade de quem dá. (PE 27)

[...] Eu não posso ser ingênua de observar como o currículo está colocado isoladamente, sem as outras coisas que estão colocadas. (PE 16)

Esses relatos podem ser relacionados às afirmações de Sacristán (2007), o qual reitera que dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção as condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto. Então, admitindo a importância de dispor de um bom texto curricular, deve-se entender que há uma separação entre a prescrição de conteúdos no mesmo e a organização pedagógica sob o qual na experiência se extrairão os significados.

Nessa perspectiva, concorda-se com as afirmações de Giroux (1997) apontadas há praticamente duas décadas, quando alertou para o fato de que a visão sobre a construção social dos princípios que governam o projeto curricular é muito ignorada pelos professores.

Assim, entende-se o currículo uma proposta a ser trabalhada e adaptada nas diferentes realidades de temas e conteúdos que os professores enfermeiros devam atuar, sendo seu principal foco a proposição de mudança e inovação no ensino de enfermagem.

Para Vaillant e García (2001), a educação exige propostas criativas e diferentes, não apenas no que diz respeito ao trabalho diário na sala de aula, mas em relação às funções da escola.

Veiga (2003) considera duas perspectivas sobre o currículo. A primeira refere-se a uma ação regulatória ou técnica, o que significa assumir o currículo como um conjunto de atividades que vão gerar um produto, um documento pronto e acabado. A segunda relaciona-se a articulação entre o currículo e a inovação, sendo o resultado final um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas.

Ainda segundo Veiga (2003), falar em inovação e currículo tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo, ou seja, melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

Dessa maneira, compreende-se que o currículo, enquanto mentor na introdução de inovações, tem o sentido de provocar mudança no sistema educacional.

Pensando na responsabilidade dos professores enfermeiros enquanto responsáveis pela formação de enfermeiros, é importante considerar Rodrigues; Zagonel e Mantovani (2007), quando afirmam que os debates sobre a escola e seu significado social giram em torno do currículo, isto porque esse projeto pedagógico não se refere apenas às questões pedagógicas do ensino, mas também às questões da formação social e cultural do enfermeiro.

Todavia, em relação à mudança e inovação que o currículo possa proporcionar no ensino, alguns professores enfermeiros demonstraram incertezas sobre este assunto, enfatizando a necessidade de formação docente e avaliação sobre o mesmo.

[...] Quem não tem formação naquilo que está trabalhando fica na superficialidade. (PE 27)

[...] Temos pouca avaliação do currículo. Fazemos mudança, mas não é uma ação efetiva com base nos alunos egressos. Então as mudanças são sem muitos subsídios e ficam fragmentadas. Muda uma coisinha aqui, outra ali, mas sem muito pra que mudar, ou porquê mudar. (PE 14)

Ainda sobre o currículo e a mudança e inovação no ensino proporcionada por ele faz-se necessário considerar Bernheim e Chauí (2008), quando afirmam que todos esses desafios que promovem novas culturas levam necessariamente a transformações que afetam as tarefas da educação superior, sejam a missão, a organização, as estruturas acadêmicas, os métodos de ensino-aprendizagem, o trabalho individual, dentre outros. Essas mudanças devem ser incorporadas no replanejamento dos currículos, que representam uma medida efetiva do grau de transformação sofrido por qualquer instituição universitária em particular. Afinal de contas, uma universidade é o seu currículo.

Para Sacristán (2007) deve-se evitar a distorção de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, e que os professores percebam a si mesmos como profissionais educadores de um texto curricular. Sobretudo, quando as considerações que se fazem sobre o texto curricular e a tarefa de confeccioná-lo e implantá-lo impõem-se sobre o significado das aprendizagens, perde-se o caráter geral do mesmo e este passa a ser apenas um texto da educação. Desse modo, estar-se-á de alguma forma assistindo a perda do papel da pessoa como referente essencial na educação e no ensino, em favor do utilitarismo rasteiro, da profissionalização dos currículos e do domínio do mercado sobre os valores desinteressados do humanismo e do aprender por querer saber.

Parafraseando Giroux (1997) entende-se que o conhecimento no modelo curricular dominante tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos, parece ser externo ao indivíduo e imposto ao mesmo. Dessa maneira, uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento tornará acumulação e categorização, o que concerne ao controle e não a aprendizagem, transparecendo elevada evidência de um modelo curricular dominado pelo paradigma tradicional.

Para Sacristán (2007), a educação relaciona-se ao desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, enquanto corpo; mente e sensibilidade. Para tanto, no texto do currículo a ação holística é requerida.

Entre os investigados houve relato sobre a dificuldade de exercer a prática pedagógica na perspectiva mais ativa e dinâmica quando o currículo tem uma organização disciplinar. É

importante salientar, que o currículo prescrito do curso em discussão tem uma organização disciplinar, mas propõe o uso de estratégias de ensino que oportunizam o aprendizado significativo.

[...] Na disciplina que eu atuo todos docentes alegam ter dificuldades de fazer aulas mais ativas e inovadoras, isto porque o currículo tem uma configuração disciplinar. Fica muito difícil transportar o que está escrito no PP a prática de ensino. (PE 28)

Corroborar com esse relato o estudo de Pereira e Chaouchar (2010), que identificou entre professores enfermeiros investigados lamentações quanto ao trabalho acadêmico sob um modelo curricular disciplinar, assim como, alegações sobre o fato de este último não permitir a aplicação de formas de ensino mais inovadoras.

Também, colabora nesse relato, o estudo de Mesquita; Meneses e Ribeiro (2016) realizado com professores enfermeiros de uma Instituição Federal de Ensino no Rio Grande do Norte, no qual se evidenciou entre os investigados dificuldades quanto à utilização de estratégias de ensino mais ativas quando trabalha-se na perspectiva de um currículo disciplinar.

Também, um estudo realizado com professores enfermeiros por Rodrigues et al (2013), chama a atenção para a dificuldade de exercer uma prática pedagógica sob uma visão progressista quando o currículo do curso tem uma organização disciplinar, isto porque esta forma curricular promove a fragmentação dos conhecimentos, que compartimentados, impedem a compreensão e incorporação integral dos saberes e práticas necessários ao processo ensino-aprendizagem.

Vaillant e García (2001), no início do século XXI já apontavam críticas sobre o currículo com organização disciplinar. Esses autores anunciavam que o currículo comum, dividido em disciplinas, ensinado em unidades de tempo pré-estabelecida, ordenado de forma sequencial por graus e controlado por testes padronizados, não seria útil no mundo pós-moderno, afirmando que o mundo pós-moderno iria exigir um modelo curricular diferente, em consonância com a mudança da economia e da estrutura social.

Vale ressaltar, que estas reflexões sobre o currículo tradicional e consequente a ele o desenvolvimento da pedagogia universitária, já eram pensamentos apontados por Giroux (1997), na década de 90, o qual mencionava sobre este propósito que, quando os professores não equacionam suas próprias concepções básicas eles não fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamento.

Ainda segundo Giroux (1997), o currículo tradicional representa um forte comprometimento com uma visão de racionalidade que é a-histórica, orientada por consenso e politicamente conservadora. Sua visão de ciência ignora os elementos de competição e estruturas de referência dentro da própria comunidade científica, sendo que termina substituindo a investigação científica crítica por uma forma limitada de metodologia científica baseada na previsão e no controle, e enfatiza a lógica da probabilidade como principal definição da verdade e do significado, ao invés de promover uma reflexão crítica e de compreensão humana.

De acordo com Sacristán (2007), as suposições básicas embutidas no paradigma do currículo tradicional é base para uma análise crítica e uma situação limite a ser superada.

No âmbito da educação superior contemporânea é necessário considerar a perspectiva sobre o currículo discutida por Dias Sobrinho (2015). Esse autor considera que na atualidade, as universidades são pressionadas pelos empoderados núcleos internacionais, sendo constrangidas a ajustar seus currículos aos padrões norteadores dos *rankings* de avaliação. As exigências de conectividade do conhecimento e de instrumentalidade técnica da formação, ou seja, da capacitação profissional, impõem prioridades curriculares e disciplinares aderentes à ordem econômica. Porém, isso tem fortes impactos nos prestígios sociais e acadêmicos e nas políticas de financiamentos, assim como importantes impactos na formação fragmentária e utilitarista nos estudantes.

Diante deste contexto, compreende-se que independente de forma ou organização, o currículo é um projeto educativo que serve de base para o desenvolvimento prático das atividades de ensino que competem os professores enfermeiros.

Sobretudo, acredita-se que a efetividade de discussões entre os professores enfermeiros sobre o currículo do curso, é que promoverá o sucesso na sustentação do trabalho acadêmico e no ensino de enfermagem.

O currículo enquanto mecanismo contribuinte para o DPD

O currículo contém um projeto educativo a serviço do qual estão os conteúdos a serem ensinados e o trabalho dos professores, assim não se pode deixar de entendê-lo como desencadeador de desenvolvimento prático e de caráter educativo entre os docentes (SACRISTÁN, 2007).

Embora divergências tenham sido demonstradas pelos professores enfermeiros, no que concerne a aceitação e o desenvolvimento do currículo do curso de Bacharelado e Licenciatura

em Enfermagem em que atuam, muitos deles sinalizaram compreendê-lo como um mecanismo contribuinte para o DPD.

[...] Contribui muito com certeza. (PE 04)

[...] O currículo do curso contribui para o meu desenvolvimento profissional. (PE 24)

[...] Eu considero que o currículo do curso contribui para o desenvolvimento da minha profissão e da minha disciplina também. (PE 05)

[...] Considero que o currículo do curso contribui para o meu desenvolvimento profissional. (PE 12)

[...] Com certeza o currículo contribui para o desenvolvimento profissional do professor. (PE 11)

Alguns interpretaram ser o currículo um mecanismo de contribuição ao DPD em função daquilo que ele representa sobre as condições de trabalho na universidade, assim enquanto coadjuvante no desenvolvimento e avaliação do ensino.

[...] Uma coisa é o currículo, outra são as condições de trabalho. Eu acho que sim, porque do lugar que eu estou a partir de algumas disciplinas em que trabalho intensamente corpo a corpo com os estudantes no processo de provocar a reflexão, não tem como fazer sem estar envolvida com o aluno. (PE 08)

[...] O currículo contribui para o desenvolvimento profissional do professor, porque se não atendesse a nossa universidade, a mesma não estaria tão bem *rankeada*. Penso isso porque nós não somos avaliados de forma assistemática, existem parâmetros sérios para a avaliação do nosso curso e isso tem permitido o desenvolvimento profissional dos nossos alunos. (PE 07)

[...] Dizer que não contribuiu é pesado demais, tudo contribui nessa vida. Até pra você aprender as coisas onde você está acertando, errando, ou onde você precisa melhorar. Eu acho que se a gente tem uma mente aberta, consegue tirar o que tem de bom e de ruim de cada experiência. (PE 27)

Conforme a análise desses relatos afinam-se as considerações de García e Vaillant (2016), quando afirmam que o DPD se anuncia em torno de formas colaborativas de resolução de problemas.

Nesse sentido, compreende-se que o currículo pode promover o DPD de professores enfermeiros universitários, pelo fato de o mesmo proporcionar avaliação e processos de tomada de decisão sobre as questões de ensino e aprendizagem no campo da enfermagem.

É possível perceber entre os relatos dos investigados que a aceitação deste currículo que se anuncia sob uma organização disciplinar, mas que propõe um processo pedagógico dinâmico,

é foco de instigação entre o grupo investigado. Ainda, fica implícita entre os professores a necessidade de formação no que concerne o desenvolvimento desse currículo.

[...] Contribui sim. Ele me desafia, porque eu tenho que aprender a ceder, olhar, argumentar, não chutar o balde. Me encanta trabalhar com um currículo que se anuncia integrado com outras práticas. (PE 09)

[...] Acho que o currículo me favorece, porque me dá oportunidade de crescer nessa relação professor aluno. Eu concordo com várias coisas que estão colocadas lá. Fazem muito sentido. (PE 16)

[...] Eu acredito que sim, porque tem um investimento pessoal e profissional nosso também, de tentar buscar a melhor maneira, as melhores estratégias, a construção teórica e metodológica em si. (PE 20)

[...] No caso do uso do ciclo pedagógico a estratégia é interessante, porque eu tenho que lidar com situações comportamentais do aluno no cotidiano. Eu tenho que lidar com conflitos na relação aluno professor. Então ele tem uma demanda de como fazer isso. Acho que isso é o mais importante, e nisso eu tenho conseguido trabalhar bastante. (PE 15)

[...] Eu acho que o currículo do curso contribui para o meu desenvolvimento profissional, porque a todo momento ele está pedindo que eu seja uma docente melhor, que eu olhe para as questões do aprendizado com metodologias ativas. (PE 02).

[...] Acho que de uma certa forma o currículo contribui sim para o meu desenvolvimento profissional, por que ele me instiga a estudar mais as questões teóricas e pedagógicas que envolvem o ensino. (PE 14)

[...] Sim. O currículo me obrigou a estudar muito, a me apropriar de conhecimentos que eu não os tinha. Eu tive que ampliar o meu olhar interdisciplinar, me apropriar de questões da didática, da metodologia, das questões ligadas ao trabalho docente, além das questões da própria enfermagem, para poder exercer o meu trabalho dentro das disciplinas que ministro. Eu penso que me ajudou, mas é complexo, não é fácil, exige muito. (PE 17)

Com relação a esses relatos, têm-se as considerações de García (2008) quando afirma que o valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos, e com a capacidade de inovação e empreendimento que estes possuem. Sendo assim, os conhecimentos em nossos dias tem data de validade, o que nos obriga a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem-se constantemente.

García (2008) alerta para o fato de que muitos países um dia já ignoraram a necessidade de formação sobre o currículo entre os professores, no entanto devido a crescente dificuldade

por incorporar e manter a docência com melhores professores, esta preocupação passou a ter mais importância na contemporaneidade.

Sacristán (2007) anuncia diversos princípios no que concerne a criação e o desenvolvimento de um currículo como mecanismo contribuidor para de DPD, os quais: a responsabilidade do currículo deve ser compartilhada entre os professores; educar respaldado sob um currículo é muito mais que ensinar um conteúdo e aprender, e é muito mais do que ser aprovado; no currículo deverá estar refletida a sua amplitude, ou seja, os professores educam os alunos, não apenas ensinam matérias; o currículo é formado por conteúdos que se transformam em aprendizagens, as quais devem capacitar cidadãos livres, autônomos, capazes de compreender e participar no mundo complexo em que vivem.

Com base nesses princípios Sacristán (2007) busca encontrar um referencial moral para o currículo, no que se insere nas decisões a serem tomadas e empreendidas pelos professores sob uma perspectiva ampla, em que todos possam estar de acordo, dando ao ensino uma dimensão plenamente educativa e integral.

Ainda segundo Sacristán (2007), no contexto de uma sociedade mutável, com uma progressiva aceleração no crescimento da informação e do conhecimento, exige-se que o currículo esteja em constante processo de renovação de seus conteúdos. Esta responsabilidade deve levar a uma soma de esforços dos professores para se atualizar constantemente, assim como, desenvolverem esses processos a partir de uma atitude reflexiva, com adoção de medidas que proporcionem resultados que melhorem a educação, com transparência do papel das instituições, dos professores e de todos que participam no desenvolvimento dos processos educativos.

Sobre uma atitude reflexiva no que concerne o desenvolvimento de um currículo se faz necessário ressaltar Schön (2000), quando afirma que a experiência do currículo sugere também uma atividade de ensino prático reflexivo a qual pode se tornar um primeiro passo no sentido de refazer o currículo como um todo.

Acredita-se que, se as necessidades de formação dos professores enfermeiros sobre a compreensão dos princípios filosóficos que inserem-se nesse currículo prescrito fossem atendidas, as competências docentes desempenhadas sob o suporte do mesmo fluiriam com mais facilidade de entendimento e aceitação.

Sobretudo, entende-se que a base de participação dos professores enfermeiros junto ao currículo deva ser ampliada, para que o entusiasmo inicial da carreira docente, assim como, as

continuidades inerentes à vida acadêmica e o desenvolvimento do ensino de enfermagem sejam sustentados.

Em síntese, a análise dos resultados predominantes na categoria temática 2, permitiu concluir que os professores enfermeiros investigados conhecem o currículo do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem em que atuam, o consideram como elemento de instigação, sinalizando compreendê-lo como um mecanismo contribuinte para o DPD, e demonstram divergências de opiniões no que concerne a aceitação e o processo de desenvolvimento do mesmo. Também, entre os professores enfermeiros identifica-se a necessidade de discussões sobre o desenvolvimento desse currículo, assim como está implícito a carência de formação sobre o mesmo.

4.3. O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários e as atividades acadêmicas e didáticas que envolvem o ensino

O ensino promove o DPD, isto porque engloba comunicação, tarefas acadêmicas, métodos e estratégias, assim como dimensões ocultas do processo de ensinar, ou seja, pensamentos e tomada de decisões dos professores e dos alunos (GARCÍA, 1999).

O ensino requer que os professores, profissionais que o exercem através da docência, sejam devidamente preparados (GARCÍA; VAILLANT, 2016), porque um ensino de qualidade exige professores de qualidade, qualificados e com conhecimentos que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudanças inerentes a docência, e comprometidos com sua profissão ao longo de toda a carreira docente (FLORES, 2008).

Dessa maneira, compreende-se que o desenvolvimento do ensino propicia o DPD e depende do exercício da docência, sendo esta última um processo ampliado que não envolve somente saber ensinar, mas o contexto e o ambiente em que o docente se insere.

Fundamentada por referenciais teóricos pertinentes a temática aqui explorada, inicia-se com a análise e discussão dos resultados da categoria temática 3, que aborda o DPD de professores enfermeiros universitários e as atividades acadêmicas e didáticas que abrangem o exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem.

A construção da categoria temática 3 se deu pelo desmembramento das falas dos participantes em um total de dois temas, sendo cada um circundado por um núcleo de sentido e está apresentada na **Figura 4**.

Os núcleos de sentido viabilizaram dividir esta categoria em duas subcategorias:

- Condições para exercer a docência universitária no ensino de enfermagem;
- O compromisso docente com o exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem.

Figura 4. Modelo Esquemático – Construção da Categoria Temática 3
Fonte: Elaborado pelo autor, com base teórica em Bardin (2011) e Minayo (2012).

Condições para exercer a docência universitária no ensino de enfermagem

As condições para o exercício da docência universitária no ensino de enfermagem envolveu a abordagem sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho docente, mediante o acompanhamento e observação de alguns locais onde práticas pedagógicas foram desempenhadas por professores enfermeiros, e nessa perspectiva, as evidências percebidas através dos relatos de todo o grupo investigado.

Organização e desenvolvimento do trabalho docente

O ensino depende da prática pedagógica exercida pelo professor. A prática pedagógica envolve as questões próprias da atividade educativa de ensinar, sendo que compreendem o que se ensina, para que se ensina e como se ensina (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

A prática pedagógica inclui a didática e a transcende (FRANCO, 2015). A didática envolve o estudo dos processos através dos quais os professores desenvolvem a sua competência profissional, e está centrada na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem (LIBÂNEO, 1990).

A didática compreende a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável nas circunstâncias e nos momentos; e entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-los, se estruturando nas possibilidades de mediação entre o ensino (FRANCO; PIMENTA, 2016).

Dessa forma, compreende-se que a didática é o que dá sentido ao ensino, o qual é exercido pelos docentes através da prática pedagógica.

Para Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, e acontece em diferentes espaços e tempos de uma instituição de ensino, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Franco (2016) considera que nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano, e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Assim, uma aula ou atividade de ensino tornar-se uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades.

Ainda segundo Franco (2016), a prática pedagógica deverá incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta será disponibilizada a todos os envolvidos.

Nesse estudo, o acompanhamento e observação de práticas pedagógicas desempenhadas por alguns docentes aconteceram em salas de aula³⁴ e laboratórios didáticos da EERP³⁵, assim como salas de aula de escolas de educação básica e profissional³⁶, e em unidades de saúde básica e hospitalares, sendo esses últimos locais de desenvolvimento do ensino clínico-prático e de estágio curricular obrigatório³⁷.

Na EERP observou-se práticas pedagógicas em seis salas de aula diferentes. Percebeu-se que todas as salas de aula eram climatizadas, com capacidade para 50 a 100 alunos, equipadas com multimídia, computador e lousa.

Na escola de educação básica observou-se uma sala de aula, sendo esta não climatizada, equipada com lousa, com capacidade para comportar 40 alunos.

A sala de aula da escola de educação profissional era climatizada, equipada com multimídia, computador e lousa, com capacidade para comportar 50 alunos.

Na EERP foram observadas práticas pedagógicas em três laboratórios didáticos diferentes, dois de enfermagem e um de práticas educativas.

Os dois laboratórios de enfermagem eram climatizados, equipados com materiais e equipamentos para a realização de estudos e procedimentos de enfermagem, os quais, computadores; televisão; internet; bancadas para o treino de habilidades; leitos e posto de

³⁴ **Salas de aula da EERP:** a EERP conta com 11 salas de aula equipadas com recursos audiovisuais (USP, 2014).

³⁵ **Laboratórios didáticos:** a EERP possui 10 laboratórios didáticos, sendo nove destinados ao ensino teórico prático por meio da realização de observação, demonstração de intervenções, desenvolvimento de habilidades, resolução de situações diversas em cenários assistenciais simulados e vivências para o trabalho em equipe; e um planejado para o ensino, estudo, pesquisa e simulação de práticas pedagógicas, organizado e equipado para que o aluno de graduação, prioritariamente alunos do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem possam desenvolver as habilidades pedagógicas, técnicas, e relacionais para o ensino nos cenários das escolas da educação básica e profissional em enfermagem (USP, 2014).

³⁶ **Escolas de educação básica e profissional:** são cenários de ensino prático das disciplinas Promoção de Saúde na Educação Básica e Educação Profissional em Enfermagem I e II, respectivamente (**Ver Quadro 1 - Caracterização das disciplinas ministradas pelos professores participantes do estudo.** Ribeirão Preto (SP), 2017).

³⁷ **Locais de ensino clínico-prático e de estágio curricular obrigatório:** são as instituições de saúde de níveis de complexidade primário, secundário e terciário que integrem o SUS, locais os quais a EERP mantém parcerias. Nesses espaços o aluno realiza o contato e a prática do cuidado integral de enfermagem a indivíduos, grupos e comunidade; a interação com equipe multidisciplinar na assistência ao usuário; e a gestão da equipe e do serviço de saúde (USP, 2014).

enfermagem³⁸; e sala destinada à guarda temporária; preparo e higienização de materiais utilizados nas aulas práticas, com capacidade para receber entre 10 a 20 alunos.

O laboratório de práticas educativas era climatizado, dispondo de mobiliários e equipamentos de informática; audiovisual e eletrônicos (aparelho de som, gravador, câmera de vídeo e fotográfica); material de apoio (livros, textos, etc.) para pesquisa e produção de recursos didáticos, com capacidade para receber em média vinte alunos.

Em relação aos locais de ensino clínico-prático e de estágio curricular obrigatório, foram acompanhadas práticas pedagógicas em uma unidade hospitalar, duas unidades básicas de saúde e um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS III).

As unidades hospitalares observadas aconteceram em um hospital público geral de porte especial³⁹. As observações das práticas pedagógicas nesse hospital aconteceram em quatro enfermarias, sendo uma de clínica médica e três de clínica cirúrgica e uma em unidade de terapia semi-intensiva.

A clínica médica internava idosos (indivíduos com faixa etária acima de 60 anos); as três clínicas cirúrgicas internavam adultos (18 a 59 anos) e a unidade de terapia semi-intensiva internava recém-nascidos (0 a 28 dias de vida).

As enfermarias possuíam em média nove quartos com seis leitos cada uma. Em cada quarto havia um ventilador, conjunto central de oxigênio e ar comprimido fixados à parede por sistema modular, bombas de infusão (BI) e suportes de soro.

A unidade de terapia semi-intensiva era ocupada por encubadoras, oxímetros, respiradores, BI, conjunto central de oxigênio e ar comprimido fixados à parede por sistema modular e tinha capacidade para atender em média 20 recém nascidos.

As unidades de saúde básica continham quatro consultórios médico, um de odontologia e um de enfermagem. Possuíam salas para acolhimento e realização de procedimentos destaca-se: imunização; curativos; administração de medicamentos e pré-consulta. Também possuíam farmácia, e sala de reuniões para a realização de atividades de educação em saúde. Com exceção aos consultórios nenhuma das salas eram climatizadas, mas haviam ventiladores.

³⁸ **Posto de enfermagem observado:** área com iluminação adequada, lavabo, contendo armários com medicamentos, soluções e materiais (seringas, agulhas, equipos, infusores, etc) para realização de ensino clínico-prático.

³⁹ **Hospital público geral de porte especial:** hospital que possui acima de 500 leitos, mantido pelo governo do estado de São Paulo, vinculado à Secretaria de Estado da Saúde. Trata-se de um hospital geral de nível de atendimento terciário (alta complexidade). Contempla atividades de ensino de nível universitário (USP, 2014).

O CAPS III atendia pacientes sob semi-internação e pacientes sob acolhimento noturno, sendo que esses ficavam internados por um período entre 24 horas a 7 dias. Na unidade havia uma sala de procedimentos médicos e uma de enfermagem, consultórios médicos, recepção, farmácia. Havia uma copa para preparo dos alimentos dos pacientes, e para o uso dos trabalhadores no serviço. Os prontuários dos pacientes internados sob acolhimento noturno ficavam no posto de enfermagem. Nesse local internavam homens e mulheres, em média dois pacientes do mesmo sexo por quarto.

Percebeu-se os locais de ensino clínico-prático e de estágio curricular obrigatório com estrutura física, equipamentos e recursos humanos adequados a RDC 50:2002)⁴⁰, no que concerne a: posto de enfermagem; sala de utilidades e expurgo; sala para guardar equipamentos; rouparia; enfermarias; sistema de assistência respiratória; condições de lavagem e antissepsia das mãos; condições de segurança e higienização do paciente; depósito de materiais de limpeza; sanitário de funcionários; recursos humanos (equipe médica e de enfermagem); condições organizacionais (manuais de normas e rotinas técnicas; identificação de frascos de infusão e almotolias; seringas; guarda de medicamentos e descartes de resíduos); organização do prontuário do paciente; e equipamentos de proteção individual.

Considerou-se os locais de práticas pedagógicas, nos quais os professores exerciam a docência no ensino de enfermagem, com instalações apropriadas.

No entanto, os professores investigados relataram dificuldades quanto à disponibilidade de tempo para preparar antecipadamente as atividades de ensino a serem desenvolvidas por meio das práticas pedagógicas. Alguns afirmaram fazerem um esforço mútuo para sempre ministrar aulas previamente preparadas e se dedicar mais as atividades de ensino, atribuindo-se a isto a quantidade de demandas acadêmicas que envolve o trabalho docente na universidade em que atuam.

[...] É um esforço fenomenal prá fazer isso. Dizer que 100% das minhas aulas eu preparo com antecedência não é. A maioria sim. Faço leitura e retomo o que vou ministrar. Eu gostaria de ter um tempo maior e mais direcionado para me dedicar as atividades de ensino. (PE 17)

[...] Quando eu tenho que dar uma aula eu me debruço muito sobre o preparo dela. Eu gosto de ler artigos atuais prá fazer as discussões, e usar dinâmicas.

⁴⁰ **RDC: 50/2002:** regulamento técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde.

Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2002/anexo/anexo_prt0050_21_02_2002.pdf

Eu gostaria de ter mais tempo prá preparar as atividades de ensino, mas a demanda de trabalho é muito grande. (PE 23)

[...] O meu tempo prá preparar aulas nem sempre é suficiente. (PE 05)

[...] Apesar de estar há mais de 10 anos na escola eu tento me dedicar como eu me dedicava quando entrei. Lógico que as aulas que eu tenho ministrado ao longo desses anos eu não tenho a mesma dedicação para elaborar, eu faço uma atualização na semana anterior. Algumas vezes eu preparo minhas aulas na véspera. Nós temos muitas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (PE 20)

[...] Estudar prá mim é precioso e apreciável. Temos que encontrar esse tempo. (PE 14)

[...] Meu tempo para preparar aulas é limitadíssimo. (PE 12)

[...] Tenho que criar o tempo para preparar minhas atividades de ensino (PE 06)

[...] Eu sempre preparo a aula. Não consigo ir prá sala sem revisar a aula. (PE 03)

[...] Se a disciplina começa em fevereiro, então em janeiro eu já vou revisar as aulas. (PE 28)

[...] As aulas já estão prontas de ano prá ano, mas eu sempre as atualizo a medida que vão surgindo novos materiais. (PE 26)

[...] Eu não deixo uma aula igual a outra de um ano pro outro, porque eu não aguento. Eu dou um jeito de ter esse tempo. (PE 27)

[...] Eu tenho que administrar muito bem o meu tempo. Eu não gosto de dar a mesma aula de um ano pro outro. (PE 15)

[...] Minhas aulas sempre são reformuladas de semestre para semestre. (PE 18)

[...] Depende da demanda no momento. Sempre atualizo a aula, trazendo artigos novos e vou complementando, mas não estudo todo o conteúdo novamente. Vejo que ter orientações de doutorado e mestrado me ajudam na atualização das aulas, mas gostaria de poder estudar mais. (PE 30)

[...] Não tenho tempo para preparar as minhas aulas como eu gostaria. É bem complexo. (PE 25)

[...] Tempo eu não tenho, mas eu tenho vergonha, então eu dou um jeito e preparo as aulas. (PE 16)

Outros admitiram algumas vezes ministrar aulas sem preparo prévio.

[...] Eu não tenho tempo para preparar minhas aulas. (PE 24)

[...] Não tenho tempo prá preparar minhas aulas aqui na escola. (PE 11)

[...] Claro que eu não tenho tempo para preparar as minhas aulas. Muitas vezes eu confesso, eu vou para as aulas sem prepará-las. Apenas reviso os slides na

véspera que foram utilizados na aula do ano letivo anterior, para relembrar a sequência deles. Infelizmente é assim, porque eu tenho que dar conta da pesquisa, da orientação, da pós graduação, e das atividades administrativas. (PE 13).

[...] Não tenho tempo prá preparar minha aulas. (PE 29).

[...] Eu não tenho o tempo que eu gostaria para preparar as minhas aulas, não cabe, não tem espaço. Não dá tempo de revisar as aulas sempre. É um desafio. É exaustivo. (PE 26).

[...]Eu não tenho tanto tempo como eu gostaria prá me dedicar ao ensino. (PE 15)

[...] Não tenho tempo prá preparar aulas e estudar. Isso é um sonho distante. (PE 02)

Esses relatos podem ser relacionados às afirmações de García (2010), quando aponta para o fato de que a ascensão do professor a diferentes papéis em uma instituição escolar leva-os a afastarem-se das atividades que envolvem o ensino.

Faz-se importante ressaltar, que o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de atualização constante das abordagens dos conteúdos, e das novas maneiras de ensiná-los (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Assim, compreende-se que planejar-se para exercer o ensino é fundamental.

Para Dias Sobrinho (2015), os grandes impactos de demandas acadêmicas sobre a vida dos docentes universitários estão relacionados à irradiação e a consolidação da ideologia, e da economia neoliberal da atual globalização.

Considerando a demanda excessiva de trabalhos acadêmicos houveram professores enfermeiros que relataram estender suas horas de trabalho no aconchego de seus lares, visando cumprir seus compromissos com a universidade.

[...] Eu levo trabalho daqui prá casa com muita frequência, inclusive nos finais de semana. (PE 07)

[...] O processo de trabalho na universidade hoje realmente me ocupa fora dela, ou seja, em casa, nos finais de semana. (PE 17)

[...] No nosso espaço de trabalho não há espaço para estudar e preparar aulas. (PE 14)

[...] Levo trabalho prá casa e estudo nos finais de semana. (PE 21)

[...] Independente de eu estar na gestão ou não, levo serviço pra casa. Trabalho fora do meu horário de trabalho, nos finais de semana, nas madrugadas. (PE 11)

[...] Normalmente o que eu levo de serviço prá casa de graduação é correção de prova, até pra eu conseguir ter tempo prá olhar prá aquilo com tranquilidade, sem interrupção. (PE 06)

[...] Meu tempo é muito escasso. Eu tenho muitas atividades. Eu levo muito serviço prá casa. Eu trabalho todos os dias a noite em casa. Orientação de aluno é só em casa a noite ou no final de semana. Leitura de tese e publicação não é mais uma atividade que eu faço dentro das minhas 8 horas. Finais de semana eu procuro descansar pelo menos dois períodos, mas eu sei que os outros dois eu vou estar trabalhando. (PE 19)

[...] Tem finais de semana que é trabalhoso. Às vezes eu me pego finais de semana inteiros lendo portfólio. (PE 09)

[...] Eu levo muitas coisas prá fazer em casa a noite. Não que eu goste, não é o meu ideal de vida. Não quero que seja assim prá sempre. (PE 13)

[...] Levo muito trabalho prá casa e muitas vezes eu não termino meu trabalho. Estou com prazo estourado num monte de coisas. (PE 29).

[...] Eu acho que as coisas se burocratizaram desnecessariamente, e nós temos sofrido com isso. Quem faz a universidade somos nós professores. Se nós temos uma má vida, nós somos responsáveis por isso. Por mim eu restringiria as instâncias acadêmicas. (PE 27)

Interpretando Dias Sobrinho (2014) é possível afirmar que o professor universitário impulsionado pela economia global e neoliberal conduz a educação superior a transformar-se radicalmente, sob o império do mercado, como se isso fosse uma necessidade inexorável da competitividade no capitalismo globalizado.

Nesse sentido, percebeu-se a carreira do professor enfermeiro universitário enquanto caminho individual, mediada por um contexto de exigências e atividades acadêmicas coletivas, o que pode resultar no seu afastamento das atividades que envolvem o ensino de enfermagem, especialmente em relação ao planejamento para o exercício da docência.

O compromisso docente com o exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem

A percepção do compromisso docente com o exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem se deu mediante a observação de algumas práticas pedagógicas que foram desempenhadas por alguns professores enfermeiros, e as evidências percebidas através dos relatos de todo o grupo investigado.

O exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem

Durante os períodos de observação das práticas pedagógicas identificou-se o predomínio de professores enfermeiros envolvidos com o processo de ensinar.

Evidenciaram-se professores animados ao ministrar os conteúdos das aulas e/ou as atividades de ensino clínico-prático, despertando em um número expressivo de alunos interesse, questionamentos e participação ativa nas atividades propostas (PE 01*; PE 04*; PE 06*; PE 08*; PE 09*; PE 10*; PE 13*; PE 14*; PE 17*; PE 18; PE 19*; PE 20*; PE 21*; PE 26*).

No entanto, observaram-se alguns professores que demonstraram cansaço, impaciência e pressa em terminar as aulas e ou atividades de ensino-clínico prático (PE 07*; PE 05*; e PE 20*), e em conjunto a isso se percebeu um número expressivo de alunos desinteressados, em conversas paralelas, dormindo, e ou distraídos com equipamentos tecnológicos, como uso de celular por exemplo.

Vale destacar que todos os professores enfermeiros observados demonstraram segurança sobre o conteúdo de ensino ministrado em suas aulas.

Em consulta ao *curriculum lattes*, de o todo grupo investigado, verificou-se que os professores enfermeiros apresentavam formação específica em sua área de ensino, sejam por meio de cursos e ou pós graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*. Ainda, em se tratando de todos os investigados, evidenciou-se o predomínio de professores que realizaram cursos de formação pedagógica⁴¹ (PE 02; PE 03; PE 04*; PE 06*; PE 08*; PE 09*; PE 10*; PE 12; PE 13*; PE 14*; PE 16*; PE 17*; PE 18*; PE 19*; PE 20*; PE 22; PE 23; PE 24; PE 28; PE 29; PE 30).

Segundo Franco e Pimenta (2016), o ensino postula uma dinâmica de convergência nos atos e nas formas de ensinar, assim como, fundamentos pedagógicos essenciais, pois é um fenômeno complexo realizado entre os professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações.

Entende-se que os professores têm um papel fundamental na qualidade do ensino. Relaciona-se esta afirmação as considerações de Vaillant e García (2015), os quais reiteram que as habilidades de ensinar influenciam no conhecimento aprendido e adquirido pelos estudantes.

Nesse sentido, identifica-se a importância do envolvimento do professor enfermeiro com o processo de ensinar enfermagem.

Segundo Franco (2015), as práticas pedagógicas são carregadas de intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

⁴¹ **Cursos de formação pedagógica:** Considerou-se cursos de formação pedagógica aqueles que tratavam de pedagogia universitária, estratégias de ensino e didática, oferecidos ou não pela EERP/USP.

Com esse propósito Leal (2005) alerta para o fato de que a efetivação do processo ensino/aprendizagem se concretiza mediante o planejamento do ensino. Ainda segundo este autor, planejar o ensino implica especialmente para o professor uma reflexão permanente de sua prática pedagógica, o que requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico.

Masetto (2003) recomenda que o planejamento do ensino esteja apoiado no PP do curso.

O PP, também entendido como currículo prescrito, envolve uma interação profunda entre os mais diversos profissionais, assim como entre as disciplinas que integram um curso (MASETTO, 2003).

Se tratando do planejamento do ensino apoiado no currículo prescrito do curso Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, alguns professores enfermeiros demonstraram preocuparem-se em articular o PP ao plano de ensino, e este último ao desenvolvimento de suas aulas.

[...] Nas disciplinas que eu atuo tenho uma grande preocupação em relacionar o PP ao preparo do plano de ensino e este ao desenvolvimento de minhas aulas. (PE 12)

[...] Eu relaciono o plano de ensino ao desenvolvimento de minhas aulas (PE 04)

[...] Eu relaciono a disciplina que atuo ao PP. A disciplina tem sentido porque tem uma proposta pedagógica. (PE 08)

[...] Eu procuro relacionar o PP a disciplina que eu leciono com o uso da ferramenta *moodle*, porque assim eu posso disponibilizar lá os slides das minhas aulas, e uma sequência de atividades que permitam a atender a proposta crítico-reflexiva do curso. (PE 10)

[...] Procuro adequar a disciplina que eu atuo aos princípios que estão no PP. (PE 14)

[...] Relaciono o PP na disciplina que eu atuo, no preparo do plano de ensino, e no desenvolvimento de minhas aulas. (PE 15)

[...] Eu relaciono o PP na disciplina que eu atuo, no preparo do plano de ensino e no desenvolvimento de minhas aulas. Consigo fazer isso porque tenho um olhar mais afinado, porque sou membro da comissão de graduação. (PE 19)

[...] Acredito que relaciono o PP na disciplina que eu atuo, no preparo do plano de ensino e no desenvolvimento de minhas aulas, tentando contemplar todas as recomendações. (PE 20)

[...] Eu procuro relacionar o PP ao plano de ensino, e o plano de ensino ao desenvolvimento de minhas aulas. (PE 30)

[...] Eu procuro atender o objetivo da disciplina que está no plano de ensino (PE 29)

[...] Eu penso que eu relaciono o PP com a disciplina que eu atuo, talvez tenha que avançar mais, mas não está em discordância. Algumas vezes a gente precisa fazer alguns ajustes nos planos de ensino. (PE 06).

Segundo Vasconcellos (2008) é com referência no PP que os professores devem fazer o planejamento do ensino, mediante a elaboração de um plano de disciplina e de aula.

Outros admitiram não conseguir articular o PP ao plano de ensino, e este último ao desenvolvimento de suas aulas.

[...] Não relaciono muito o PP as disciplinas que eu atuo. (PE 28)

[...] Hoje na disciplina que eu atuo nós não fazemos exatamente como o currículo sugere. Penso que deveríamos ter mais tempo e um preparo para desenvolver as atividades de ensino com essas metodologias ativas. Até quero, mas não tenho condições de fazer isso. (PE 22)

[...] Eu não relaciono o PP a disciplina que eu atuo o tempo todo. Eu sou eu independente do espaço que eu estou ocupando. (PE 02)

[...] Em alguns aspectos eu não relaciono a minha disciplina ao PP, mas por outro lado tento despertar no aluno a possibilidade de desenvolver um lado mais crítico sob aquilo que está aprendendo. (PE 05)

[...] Eu não sei se a disciplina que eu atuo está exatamente relacionada ao PP. (PE 13)

De acordo com esses relatos, pode-se relacionar o estudo realizado por Alexandre e Cesarino (2014), envolvendo 60 professores enfermeiros de instituições particulares de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, o qual identificou que menos da metade do total de investigados realizavam planejamento de aula em consonância com o plano de ensino.

O plano de ensino é aquele que deverá contemplar a ementa da disciplina, os objetivos de ensino, os conteúdos, a metodologia e a avaliação (LEAL, 2005). O plano de aula corresponde a expectativa sobre o que se intenciona ensinar (VASCONCELLOS, 2008).

É importante considerar, que em todas as disciplinas que envolveram professores enfermeiros observados em suas práticas pedagógicas percebeu-se articulação entre os planos de ensino e o desenvolvimento das aulas, no que concerne a conteúdos ministrados e estratégias de ensino.

Todavia, entre os professores enfermeiros observados nos momentos de salas de aula não se constatou a apresentação de planos de aula. Também esta tarefa nem sempre foi admitida pelos investigados como rotina determinante na execução do processo pedagógico.

[...] Eu falo para os meus alunos que toda aula tem que ter um plano de aula, mas aí eu penso que eu estou com o mesmo plano que eu estava no semestre passado. Aí eu acabo dando uma remodelada. Mas a maior parte das minhas aulas tem plano (PE17)

[...] De um modo geral eu faço plano de aula. Se eu não faço eu coloco os itens da aula na lousa. (PE 24)

[...] Eu sempre faço plano de aula. O programa da nossa disciplina é muito detalhado. Eu apresento o objetivo. Eu faço um resgate do encontro anterior e coloco as etapas do plano. (PE 04)

[...] Eu não faço plano de aula, mas eu faço algumas anotações que me ajudam. (PE 09)

Segundo Almeida e Pimenta (2011), ensinar abrange conhecer o planejamento no qual uma disciplina se insere, e as ações pedagógicas e os recursos adequados para o alcance dos objetivos. Nessa perspectiva García (2011), afirma que para desenvolver a competência em uma determinada área, os professores devem organizar o conhecimento de forma a facilitar sua implementação.

Em contrapartida Franco (2016) considera que o planejamento do ensino, por mais eficiente que seja não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno.

Nesse sentido, entende-se que ensinar é um processo muito dinâmico, sendo que a sua materialização pode não estar prevista num planejamento.

García (2011) considera que para desenvolver a competência em uma determinada área os professores devem ter uma base sólida de conhecimento teórico, entendendo fatos e ideias no contexto dessa estrutura conceitual. Sobretudo, a aprendizagem dos alunos depende principalmente do que os professores conhecem e de como podem fazer acontecer o ensino (GARCÍA, 2008).

Vaillant e García (2012) apontam que na sabedoria popular para saber ensinar basta saber a matéria que se ensina, sendo que o conhecimento do conteúdo parece ser uma senha de identidade e reconhecimento social. Contudo García (2010) afirma que para saber ensinar o conhecimento da matéria não é uma condição suficiente de qualidade, visto que existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes, os quais, o conhecimento do contexto, dos alunos, de si mesmo e de como se ensina.

Sobre os diferentes tipos de conhecimento que os professores devem possuir Vaillant e García (2015) afirmam que esses devem ser constituídos por componentes diversos, os quais definiu como substantivo e sintático. O primeiro constitui a informação, as ideias e os tópicos

a conhecer, quer dizer, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos, sendo importante na medida que determina o que os professores irão ensinar e de que perspectiva o farão. O segundo complementa o primeiro, e é incorporado no domínio que tem o docente dos paradigmas de investigação em cada disciplina, relacionando-se com as questões como validade, tendências, perspectivas e investigação no campo de sua especialidade.

No entanto Vaillant e García (2015) consideram que em primeiro lugar os docentes devem possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam, isto porque quando não possuem conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que irão ensinar podem representar erroneamente o conteúdo aos alunos.

Desse modo, acredita-se que o conhecimento que os professores enfermeiros possuem sobre aquilo que ensinam, poderá influenciar na maneira como o ensinam.

Além de conhecer o conteúdo que ensinam, os professores devem ter conhecimentos sobre, onde e a quem ensinar, os quais devem ser adaptados à matéria dos alunos e as condições particulares da instituição de ensino; psicopedagógico, que se relaciona aos princípios gerais do ensino, a aprendizagem dos alunos, o ensino em pequenos grupos, a gestão de classes, e didático do conteúdo, o qual se constitui como elemento central do conhecimento do professor, representando a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático referido para como ensinar (GARCÍA, 2011; VAILLANT; GARCÍA, 2015).

Nessa perspectiva, verifica-se a importância de que as atividades de prática pedagógica sejam fundamentadas por referenciais teóricos da educação. Evidências sobre o uso de referenciais teóricos da educação como suporte no preparo de práticas pedagógicas esteve presente nos relatos dos professores enfermeiros investigados.

[...] David Paul Ausubel eu tenho trazido muito prá perto. No início da minha carreira me aproximei mais da problematização de Paulo Freire. (PE 19)

[...] Eu não sou uma purista Freiriana mas gosto das colocações que o Paulo Freire faz. (PE 27)

[...] Eu uso Vigotski como base teórico didática. (PE 21)

[...] Atualmente tenho me aproximado muito mais da abordagem histórico crítica de Demerval Saviane. (PE 14)

[...] Tento seguir Paulo Freire. (PE 11)

[...] Faço leituras específicas de Paulo Freire. (PE 17)

[...] Eu gosto muito da Taxonomia de Bloom, mas eu penso muito em Vigotski enquanto mediação pedagógica e de níveis mais elevados de pensamentos. Também sigo Paulo Freire. (PE 10)

[...] Eu trabalho mais na perspectiva da emancipação do processo pedagógico, assim eu tenho um alinhamento com a corrente teórica de Paulo Freire. (PE 01)

[...] Eu utilizo Vigotski quando existe uma questão voltada para importância da interação social. Utilizo Piaget quando é necessário analisar o processo de ensino partindo do concreto, da experiência. (PE 04)

Compreende-se que a fundamentação como suporte pedagógico para o preparo das atividades de ensino apoia-se em teorias elaboradas por autores da educação. Essas teorias conhecidas como pedagógicas e de ensino foram construídas com o propósito de apresentar respostas aceitas como referenciais pela coletividade, sendo que se relacionam a fatos históricos e influenciam nas decisões pedagógicas do ensino (HENGEMÜHLE, 2008; CUNHA, 2006).

Segundo Cunha (2006), as teorias pedagógicas servem de referência sobre o método utilizado na construção do processo de ensinar. Conforme Veiga (2006), as teorias de ensino enfatizam a complexidade e o valor do ensino.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas sob o prisma de um teórico da educação esteve presente na condução das aulas de alguns professores enfermeiros observados (PE04*; PE08*; PE09*; PE 14*; PE17*). Evidenciou-se a construção de aulas sob a abordagem da metodologia da problematização (MP), amparada por preceitos de uma pedagogia histórico crítica, fundamentada nas considerações de Demerval Saviane. Vale destacar, que esses professores enfermeiros observados faziam uso da estratégia de ensino ciclo pedagógico⁴².

A abordagem da MP concebe a valorização da articulação teoria-prática, ou seja, há um movimento de compreensão da educação como prática social, apropriando instrumentos teórico-práticos produzidos socialmente (SAVIANE, 2009). Também, abarca aproximações com a abordagem teórica consubstanciada como “escola nova”, em que há reconhecimento sobremaneira da experiência do aluno e da visão do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem (SAVIANE, 2014).

Relatos sobre o uso do ciclo pedagógico, também esteve presente nas falas dos professores enfermeiros observados.

⁴²**Ciclo Pedagógico:** estratégia de ensino composta por momentos distintos, proposta no PP do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP (Maiores informações sobre esta estratégia na – Parte 3 da Tese- item 3.2. Percurso Metodológico).

[...] Na disciplina que eu atuo nós trabalhamos o ciclo pedagógico. Esse método prevê uma parte prática no campo; depois um processo reflexivo que chama-se síntese provisória, que aí o aluno faz indagações a respeito da sua vivência; a busca de informações, que é quando o aluno faz um levantamento individual sobre conhecimentos na literatura; e depois tem-se o momento de compartilhamento entre os alunos sobre o que encontraram e uma discussão com todo o grupo objetivando reconstruir uma prática profissional. (PE 08)

[...] O modo como o ciclo pedagógico está, é mais próximo de uma pedagogia crítica, talvez histórico crítica, lá pro lado do Saviane. (PE 14)

[...] O ciclo pedagógico me dá a perspectiva de romper com a lógica disciplinar. (PE 09)

[...] A proposta do ciclo pedagógico incentiva autocríticas e reflexão. (PE 04)

[...] O ciclo pedagógico proporciona discussões amplas entre os alunos, e exige do professor. Isto porque o mesmo estará no desenvolvimento da estratégia de ensino, movimentando as ideias, a crítica, e o debate. (PE 17)

Segundo Corrêa et al (2011), na estratégia de ensino ciclo pedagógico proposta no PP do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, a MP tem o sentido primordial de possibilitar no estudante a aprendizagem a partir da inserção na realidade, sendo esta última percebida em situações problemas pelos alunos e analisada com base em referenciais teóricos que possibilitam a construção sólida de conhecimentos e a atuação compromissada nos cenários reais.

Interpretando Moreira (2014) é possível afirmar que as teorias de ensino são de cunho importante ao serem utilizadas no preparo das práticas pedagógicas, pois servem de amparo ao professor para interpretar e compreender como se dá o processo ensino/aprendizagem.

Dessa forma, na perspectiva das teorias de ensino o DPD é promovido. Segundo Veiga (2006), isto acontece quando o ensino é percebido pelo docente como um processo de tomada de decisões, sendo desenvolvido no aluno a capacidade de aprender a aprender; quando o ensino é concebido como arte, sendo o docente um artista que planeja a sua ação como uma tarefa criadora, e cada aluno é percebido como pessoa diferente, e quando o ensino é idealizado com interatividade, compreendido como uma atividade geradora de interações abertas, que promove o desenvolvimento de atitudes singulares e amplia a ação didática em uma linha mais comprometida e consciente da diversidade de cada pessoa e da pluralidade cultural que caracterizam as instituições de ensino.

Contudo, entre os investigados houve relatos de professores enfermeiros que admitiram não utilizar teóricos da educação para fundamentar o preparo de suas práticas pedagógicas.

[...] Não uso nenhum autor da educação prá preparar as minhas aulas, somente utilizo autores da área específica que eu atuo. (PE 06)

[...] Eu não utilizo autores da educação para preparar as minhas aulas, somente autores da área específica que eu trabalho. (PE 28)

[...] Não uso nenhum autor da educação para preparar minhas aulas. (PE 30)

[...] Eu não utilizo autor da educação para preparar as minhas aulas. (PE 18)

[...] Eu não utilizo nenhum autor da educação prá preparar minhas aulas. Utilizo autores relacionados ao tema específico que eu trabalho. (PE 23)

[...] Ao preparar minhas aulas eu não utilizo nenhum autor da educação. Utilizo autores específicos da minha área. (PE 29)

[...] Ultimamente não. Pensei muito nisso nos cursos de pedagogia universitária que fiz, mas depois não mais, eu não dou conta (PE 16)

[...] Não sigo autor da educação prá preparar minhas aulas. As minhas aulas são elaboradas com base nas minhas experiências anteriores, com o que eu venho aprendendo com outras colegas, e também com os alunos. (PE 12)

[...] Não utilizo nenhum referencial da educação para preparar minhas aulas. (PE 20)

[...] Para preparar minhas aulas eu uso o referencial teórico específico da disciplina que eu ministro. (PE 15)

Corroborar com esses relatos os estudos realizados com professores enfermeiros por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008), e Rodrigues et al (2013). No primeiro constatou-se que os professores enfermeiros em sua maioria não fundamentam a sua prática pedagógica a uma teoria de ensino. No segundo os professores enfermeiros admitiram que algumas abordagens pedagógicas não estão bem definidas e compreendidas por eles, sendo que não tem domínio conceitual sobre teorias de ensino e pedagógicas, assim como não tem clareza sobre como e em que momento podem utilizar esses fundamentos pedagógicos no preparo e desenvolvimento de suas atividades de ensino.

Também, outro estudo realizado com professores enfermeiros por Braga (2013) evidenciou no grupo investigado consciência sobre a necessidade de ter conhecimento pedagógico, todavia o conhecimento específico da disciplina que atuavam eram saberes predominantes entre os mesmos.

Nessa perspectiva, se faz necessário considerar Braga (2013), quando afirma que o exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem estrutura-se por saberes próprios, que são os saberes tácitos, intrínsecos à sua condição profissional.

Segundo Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica não só expressa o saber docente, como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a

docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos, pequenos e grandes, que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer.

Para Franco (2015), a prática pedagógica deverá atingir os fins propostos pelas intencionalidades, configurando-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Nesse sentido, compreende-se que a prática pedagógica exercida pelos professores enfermeiros somente se definirá como tal quando proporcionar envolvimento dos estudantes com o processo de aprender.

Evidências sobre a tentativa de proporcionar uma prática pedagógica com sentido e intencionalidade, objetivando a reflexão e a participação dos estudantes envolvidos no processo de aprender esteve presente nas falas dos investigados.

Alguns professores enfermeiros relataram utilizar estratégias de ensino atrativas e ativas no desempenho de suas aulas.

[...] Eu tento movimentar a aula com estratégias ativas, mas o principal movimento tem que ser o do pensamento. (PE 24)

[...] O que tentamos fazer na disciplina é utilizar algumas metodologias mais ativas. A gente faz laboratório, jogos de imagens e ações, que não sei se são adequadas ou não. (PE 30)

[...] Nas disciplinas que eu leciono nós trabalhamos em mais professores, e procuramos fazer algumas dinâmicas utilizando estratégias lúdicas. (PE18)

[...] Mesclamos as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICS), o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), E-Book, e a simulação. Também trabalhamos a aula invertida, ou seja, os alunos assistem a aula gravada, e depois eles tem que fazer um atendimento simulado. (PE 21)

[...] Eu sempre inicio a aula com a perspectiva de uma leitura relacionando a arte ao conteúdo específico a ser trabalhado. Também uso pequenos vídeos, pensamentos, teatro, imagens de quadros, balé, e músicas dos mais variados gêneros. (PE 04)

[...] Utilizo filme servindo como um disparador, seguido de uma discussão. Também trabalho com textos e rodas de conversa. (PE 28)

[...]Trabalhamos com simulações, mas não estruturadas, não são com simuladores de alta fidelidade, são práticas de habilidades no laboratório, como ausculta pulmonar por exemplo. (PE 20)

[...] Uma das coisas que eu fiz na disciplina que eu atuo foi trazer o Quizz, que são jogos que a gente faz dentro da sala de aula. (PE15)

[...] Temos usado um pouco a teorização com vídeos. (PE 06)

[...] Eu gosto de fazer aulas mais dialogadas, com materiais, discussões em pequenos grupos. Fazemos uma grande roda e discutimos o tema da aula. (PE 26)

[...] Nas minhas aulas teóricas introduzi muitos jogos dramáticos. (PE 27).

[...] Na parte teórica também trabalhamos com a ferramenta *moodle*, o que oportuniza os alunos a chat, fórum e textos de apoio. (PE 02)

[...] As vezes eu começo a aula com um estudo de caso. No começo da aula teórica tem um caso de um paciente X e uma pergunta, e no final da aula, eu instigo os alunos sobre a relação entre o caso e a pergunta, e tento fazer com que os alunos mediante o conteúdo ministrado tentem responder a questão. (PE 13)

[...] Nas disciplinas que eu ministro nós trabalhamos com estudos de caso e laboratório didático. Através de vídeos ou encenação os alunos experimentam o tema trabalhado. Sempre fechamos com o atendimento de enfermagem, visando identificar a função do enfermeiro. (PE 16)

É importante considerar, que entre os professores enfermeiros observados evidenciou-se o uso de estratégias de ensino com uma proposta dinâmica e atrativa, sendo presenciados seminários (PE01*; PE07*; PE18*); dinâmicas de grupo (PE1*, PE26*); estudos dirigidos (PE09*); estudos de caso (PE10*; PE18*; PE20*; PE26*); simulação (PE21*); e ciclo pedagógico (PE04*; PE08*; PE09*; PE14*; PE17*).

A identificação quanto à organização criativa e dinâmica de práticas pedagógicas pelos professores enfermeiros observados pode denotar que os mesmos possuem compromisso com o processo de ensinar e de promover o aprendizado dos alunos.

Esses relatos podem ser relacionados a alguns estudos da literatura científica nacional, como expresso abaixo.

O estudo de Madeira e Lima (2007), que investigou os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica de docentes de enfermagem, identificou-se professores que de forma original, e muitas vezes criativa, elaboram suas práticas pedagógicas em sala de aula.

No estudo de Pereira e Chaouchar (2010), os professores enfermeiros investigados, revelaram substituir a prática pedagógica tradicional por práticas mais dinâmicas, enfatizando ser esse um movimento que precisa de planejamento prévio.

Esses relatos, também podem ser relacionados às recomendações do Art. 14º das DCN/ENF/2001, no que se refere a assegurar que a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem ofereça atividades teóricas e práticas, permeando a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar, e a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender, estimulado por dinâmicas de trabalho em grupos, que favoreçam a discussão coletiva e as relações interpessoais (BRASIL, 2001).

Ainda sobre esses relatos, é relevante ressaltar Schön (2000), quando afirma que a formação profissional deve se dar mediante um ensino reflexivo, em que haja uma interação entre teoria e prática, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino cujo aprender através do fazer seja privilegiado, cuja capacidade de refletir seja estimulada, através da interação professor-aluno em diferentes situações práticas.

Para Franco (2015), somente as práticas pedagógicas vivenciadas no coletivo e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos de ensinar-aprender. As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabeleça entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação, implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática pedagógica. Sobretudo, aulas que se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo, deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos.

Contudo, houve professores enfermeiros que relataram ainda aderir em suas práticas pedagógicas estratégias de ensino de cunho meramente tradicional.

Alguns afirmaram fazer uso de aulas expositivas complementadas pelo exercício da prática do conhecimento.

[...]Eu tento relacionar o conteúdo que eu ensino com a prática de enfermagem, para que eles deem importância para aquilo que estão aprendendo. A disciplina é 50% teórica e 50% prática no mesmo dia, assim eles tem uma aula teórica e em seguida eles vão para a prática. (PE 13)

[...] Ainda acontecem aulas tradicionais. Fazemos o arcabouço teórico, depois fazemos o exercício da prática. (PE18)

Esses relatos podem ser relacionados às considerações de Vaillant e García (2015), os quais alertam para o fato de que a abordagem de ensino em que o modelo de relações que se estabelece é o de justaposição dos conteúdos, em que primeiro vem a teoria e depois a prática como ocasião para aplicar conhecimentos, proporciona uma formação basicamente acadêmica, conceitual e proposicional.

Segundo Shön (2000), a formação profissional em diferentes áreas de uma forma cartesiana, sendo a teoria desvinculada da prática como consequência de uma sólida formação teórica, não permite o desenvolvimento de profissionais criativos que possam dar conta das diferentes demandas que a prática lhes impõe.

Outros admitiram utilizar aulas tradicionais expositivas, justificando acreditar ser a melhor estratégia quando possuem um grande número de alunos, ou o conteúdo a ser ministrado é muito extenso.

[...] Das disciplinas que eu atuo trabalhamos aulas teóricas expositivas que seguem a lógica tradicional, isso por conta do grande número de alunos. (PE 23)

[...] Na disciplina que eu atuo no momento trabalhamos com o método tradicional, porque pelo menos dessa maneira garantimos que os conteúdos sejam dados. (PE 28)

[...] Alguns momentos ainda trabalhamos com aula expositiva. (PE 21)

[...] É impossível fazer aulas ativas aqui. A organização de trabalho dessa instituição permite que eu faça aulas expositivas. O tempo de aula que eu tenho é pra aula expositiva. (PE 10)

[...] Na disciplina que eu atuo eu sou o único professor. É uma disciplina relativamente pequena com uma ementa grande e eu não posso deixar de dar nenhum conteúdo. São muitos alunos, então não tem como fazer outro formato a não ser o modelo tradicional. Embora eu quisesse. (PE 07)

[...] Estou sozinha nessa disciplina. São poucas as atividades práticas que faço. A maior parte das aulas são expositivas. Eu trabalho pouco com seminário. Anteriormente já trabalhei muito com seminários, mas os alunos me pediram pra diminuir esse método porque eles preferem o professor falando. (PE 05)

Ressalta-se que aulas expositivas mediada pela transmissão de conhecimentos esteve presente no desempenho das práticas pedagógicas de alguns professores observados (PE01*; PE05*; PE07*; PE13*; PE21*).

Colaboram com esses relatos, estudos científicos da literatura nacional e internacional.

Os estudos realizados no Brasil por Alexandre e Cesarino (2014), e Draganov e Sanna (2016), evidenciaram a predominância no uso de práticas pedagógicas tradicionais por professores enfermeiros universitários. Um estudo americano realizado com 946 professores enfermeiros, objetivando explorar os tipos de pedagogias inovadoras utilizadas na educação de enfermagem em todo o mundo, identificou que a abordagem convencional centrada no professor continua sendo o estilo pedagógico mais prevalente (BROWN et al, 2009).

Em contrapartida, em um estudo realizado com professores enfermeiros universitários por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008), os investigados demonstraram compreender que o ensino pautado sob uma abordagem tradicional não mais atende às necessidades contemporâneas.

Desse modo, vale salientar o fato de que entre os professores enfermeiros que compuseram o grupo de investigação, haver uma variedade de escolhas de estratégias de ensino na concretização das práticas pedagógicas, transitando em dinâmicas inovadoras àquelas de cunho meramente tradicional. Corroboram com esses relatos estudos científicos da literatura nacional.

O estudo realizado por Rodrigues et al (2013), com professores enfermeiros revelou entre os investigados uma transição quanto ao uso de estratégias de ensino, ora se direcionando a um processo de ensino-aprendizagem mais ativo, ora retornando a modelos tradicionais. Também, um estudo realizado por Pereira e Tavares (2010) envolvendo professores enfermeiros identificou o uso de práticas pedagógicas diversas, transitando entre tradicionais e inovadoras. Ainda o estudo realizado por Pereira et al (2012), com a participação de professores enfermeiros, que objetivou conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de cursos de graduação em Enfermagem de Universidades Públicas Federais, identificou entre os investigados práticas pedagógicas diversificadas.

Segundo Vaillant e García (2015), um dos aspectos criticáveis do ensino tradicional é que simplifica em demasia as ideias a serem ensinadas. Esses autores atribuem o uso do enfoque tradicional no desempenho das atividades de ensino a formação de professores, subjacente a crença de que qualquer profissional pode desempenhar tarefas de formador sem qualquer tipo de treinamento prévio.

Para Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada, mas sob uma perspectiva positivista pressupõe a existência de uma realidade única.

Conforme Vaillant e García (2015), as formas tradicionais de ensinar já não servem ao mundo contemporâneo, porque tanto a sociedade como os estudantes têm mudado, isto porque os lugares onde se aprende e os sistemas de acesso a informação tem se multiplicado. Contudo, os objetivos educativos, a forma de organizar o ensino e as condições como os professores trabalham se mantêm praticamente inalterados.

De acordo com Franco (2016), o professor em sua prática pedagogicamente estruturada deverá saber recolher como ingredientes do ensino as aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

Evidências relacionadas ao fato de criar mecanismos de mobilização de saberes em outros espaços educativos foram consideradas entre os professores enfermeiros investigados,

quando declararam relacionar o que ensinam a pesquisa e aos projetos de extensão que desenvolvem.

[...] As pesquisas e projetos de extensão que eu realizo têm relação com aquilo que eu ensino. Tudo aquilo que eu vivencio nas pesquisas que eu faço e nos projetos de extensão me fundamentam em conhecimentos que levo para o ensino dos alunos. (PE 02)

[...] As pesquisas e projetos de extensão que eu realizo têm relação com aquilo que eu ensino (PE 11)

[...] Todas as pesquisas que eu faço estão vinculadas ao que eu ensino. (PE 09)

[...] Faço com que o meu espaço de extensão se torne um espaço de pesquisa e de informação. O que eu pesquiso é o que eu ensino. (PE 04)

[...] Eu tenho procurado articular o que eu tenho de pesquisa com extensão. Articulando esses cenários diferentes eu trago isso para a graduação. (PE 19)

[...] Hoje eu consigo articular o que eu ensino com o que eu pesquiso e com as atividades da extensão. No início da carreira eu não conseguia. (PE 29)

[...] Consigo relacionar o que pesquiso com o projeto de extensão e com o que ensino. (PE 26)

[...] Procuro alinhar a disciplina que atuo a atividades de extensão. (PE 17)

[...] As pesquisas e projetos de extensão que eu realizo têm relação com aquilo que eu ensino. Alguns projetos que nós temos em desenvolvimento em unidades de saúde estão vinculados a pesquisa. Com todos os esforços acho que ainda tem ficado mais fragilizado a questão da aproximação com o serviço, que é o que eu mais gosto de fazer. (PE 08)

[...] Eu considero que eu consigo articular o que eu pesquiso ao que eu ensino. Acho que a extensão ainda precisa ser ampliada (PE 07)

Ainda alguns professores enfermeiros afirmaram relacionar as atividades de pesquisa e extensão no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

[...] Eu tenho extensões e crio coisas com os estudantes que tem práticas nos serviços de saúde. Eu acho que isso é formação pra eles, porque eles têm que aprender a fazer outras coisas, como fazer um filme por exemplo. (PE 09)

[...] As pesquisas e projetos de extensão que eu realizo, têm relação com aquilo que eu ensino. Tenho colocado os alunos no acompanhamento de projetos de extensão. (PE 27)

[...] Na disciplina que eu leciono eu abordo principalmente o tema que eu desenvolvo nas minhas pesquisas. Na extensão eu também trabalho a temática que eu pesquiso, então isso tudo pra mim faz muito sentido. (PE 30)

[...] Trazer a experiência da extensão para o ensino de graduação e vice e versa, e levar o aluno da graduação pra fazer extensão é uma troca muito enriquecedora. (PE 20)

Esses relatos vão de encontro ao que está recomendado nos artigos 9º e 14º das DCN/ENF/2001 (BRASIL, 2001), no que concerne a educação superior em enfermagem consubstanciada pela articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os artigos 9º e 14º propõem respectivamente:

[...] que o Curso de Graduação em Enfermagem tenha um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, sendo que o mesmo vise a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência. (Art.9º)

[...] que a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem assegure a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença (Art.14)

Diante disso relembra-se que a responsabilidade social é exercida pela universidade mediante o desenvolvimento das atividades que contemplam o tripé ensino, pesquisa e extensão (UNESCO, 1998).

Assim, entende-se que é mister do professor enfermeiro universitário formar o enfermeiro sob a perspectiva da responsabilidade social.

É importante ressaltar, que em consulta ao *curriculum lattes* de todos os professores enfermeiros investigados percebeu-se que as pesquisas realizadas por eles eram de cunho relacionado a área de ensino atuante e articulavam-se aos projetos de extensão desenvolvidos pelos mesmos. Em relação a projetos de extensão⁴³ identificou-se a realização dessa atividade predominando o *curriculum lattes* dos professores investigados (PE01*; PE04*; PE06*; PE08*; PE09*; PE10*; PE13*; PE14*; PE17*; PE18*; PE19*; PE20*; PE21*; PE26*)

Considera-se o fato de os professores enfermeiros investigados articularem o ensino as atividades de pesquisa e extensão um aspecto de destaque no curso de enfermagem cenário

⁴³ **Projetos de extensão:** são atividades que envolvem a interação da universidade com a sociedade, sendo que a primeira transmite conhecimentos acadêmico-científicos e a segunda possibilita experiências vivenciais. Projetos de extensão devem buscar solucionar problemas existentes, de interesse e necessidade da sociedade, ampliando a relação desta com a universidade. Envolvem ações de conscientização, capacitação, difusão de informação, tecnologia e cultura, consultorias, emissão de laudos, entre outras (MEIRELLES, 2013). Nesse estudo considerou-se projetos de extensão as atividades extensionistas documentadas no *curriculum lattes* dos professores investigados.

desse estudo, tendo em vista serem essas atividades fundamentais na formação dos acadêmicos, isto porque proporcionam mecanismos de mobilização de saberes construídos em diversos espaços educativos.

Em síntese, a análise dos resultados predominantes na categoria temática 3 permitiu identificar que os professores enfermeiros estão envolvidos com o processo de ensinar, possuem formação na sua área específica de ensino, e embora com menor ênfase, na área pedagógica; exercem a docência no ensino de enfermagem desempenhando suas práticas pedagógicas em instalações apropriadas, têm dificuldades quanto à disponibilidade de tempo para preparar antecipadamente suas atividades de ensino em função de extensivas demandas acadêmicas, estendem suas horas de trabalho no aconchego de seus lares, visando cumprir seus compromissos com a universidade, articulam o ensino, a pesquisa e a extensão. Também, foi possível evidenciar divergências entre os professores quanto à articulação PP, planos de ensino e o desenvolvimento das aulas, uso de referenciais teóricos para fundamentar o preparo das atividades de ensino, inserção de estratégias de ensino com proposta dinâmica e atrativa; e adesão as estratégias de ensino de cunho meramente tradicional.

4.4. O desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários e as expectativas da profissão quanto as oportunidades de cursos de formação e a carreira docente.

Parafraseando García (2009) afirma que o conhecimento e o saber são elementos legitimadores da profissão docente. Desse modo, o trabalho docente tem o compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove se faz necessário que os professores se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal, atribuindo-se a isto oportunidades de formação docente.

Em sentido amplo a formação docente se faz num *continuum*, desde a educação familiar e cultural até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. Compreender esse processo na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento das múltiplas influências que se estabelecem sobre ela (CUNHA, 2013).

Concebendo a formação docente em sentido amplo, como DPD, é relevante considerar Fernández (2011) e García (2009 a). O primeiro reconhece o DPD como um processo ou processos pelos quais os professores alcançam altos níveis de competência profissional e

ampliam a compreensão de si mesmo sobre seu papel e carreira mediante um contexto. O segundo entende o processo que envolve o DPD como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Assim compreende-se o DPD como um processo individual e coletivo, que deve se concretizar no local de trabalho do professor, o qual acontece a longo prazo e com diferentes tipos de oportunidades e experiências.

No que diz respeito ao professor enfermeiro universitário, importa muito a necessidade de oportunidades de qualificação pedagógica, visto que tem o compromisso de formar enfermeiros competentes e comprometidos socialmente. Interpretando García (1999) e Vaillant e García (2012) acredita-se que essa qualificação pedagógica perpassa a carreira docente.

Fundamentada por referenciais teóricos pertinentes a temática aqui explorada inicia-se com a análise e discussão da categoria temática 4.

A construção da categoria temática 4 se deu pelo desmembramento das falas dos participantes em um total de quatro temas, sendo três circundados por um núcleo de sentido e um por outro, e está apresentada na **Figura 5**.

Os núcleos de sentido viabilizaram dividir a categoria temática 4 em duas subcategorias, que possibilitaram compreender as relações que abrangem o DPD de professores enfermeiros universitários quanto as expectativas da profissão e oportunidades de cursos de formação e a carreira docente:

- Desenvolvimento profissional docente e a formação inicial, iniciação ao ensino e formação continuada;
- Professor enfermeiro atuante em universidade pública e o DPD.

Figura 5. Modelo Esquemático – Construção da Categoria Temática 4
Fonte: Elaborado pelo autor, com base teórica em Bardin (2011) e Minayo (2012).

Desenvolvimento profissional docente e a formação inicial, iniciação ao ensino e formação continuada

O DPD é um processo contínuo, sistemático e organizado que abrange toda a carreira docente. Afirmar-se isto amparada nas considerações de Vaillant e García (2012), no momento que reiteram que o DPD é um processo em longo prazo, que inclui diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas com sistematicidade para promover o crescimento e o desenvolvimento docente.

Complementando, García (1999) alega que falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas de formação, sendo elas, inicial, iniciação ao ensino e formação continuada. No que concerne a essas etapas, diversificadas considerações foram evidenciadas nos relatos dos professores enfermeiros investigados quanto à: graduação como fator contribuinte no DPD; iniciação ao ensino consolidando o DPD; e a formação continuada fortalecendo o DPD.

Graduação como fator contribuinte no DPD

A formação inicial de docentes, tradicionalmente é oferecida em universidades ou em institutos de ensino superior, e é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo (VAILLANT; GARCÍA, 2012; VAILLANT; GARCÍA, 2015; GARCÍA; VAILLANT, 2016).

Para proporcionar à formação inicial do docente a instituição de ensino superior deve cumprir basicamente três funções, as quais: a preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado nas atividades a serem exercidas no ensino; a certificação, permitindo ao docente exercer a profissão; e a socialização, reprodução do aprendizado pelo docente formado à cultura dominante (VAILLANT; GARCÍA, 2015).

Segundo Cunha (2013), sob uma visão mais pontual a formação inicial pode ser assumida como uma possibilidade formal de DPD, visto que compreende os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público.

Se tratando da graduação em enfermagem no Brasil, e o exercício da docência universitária, é necessário considerar a legislação brasileira de educação vigente, a LDB/96. Mediante a LDB/96 a formação inicial de professores na educação superior deverá qualificá-los para atuação nos níveis fundamental e médio, sendo a preparação para o exercício da

docência universitária incumbência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Dessa forma, entende-se que a graduação em enfermagem não tem a obrigação de formar professores enfermeiros para exercer a docência universitária.

Vale destacar, que entre os investigados predominaram professores enfermeiros com tempo de formação superior a 20 anos, o que antecede a institucionalização da LDB/96. Concerne com o fato de a graduação não formar professores enfermeiros universitários, os relatos de alguns investigados formados após a institucionalização da LDB/96.

[...] Não me lembro de a graduação ter sido algo significativo para a minha formação docente. (PE 28).

[...] A graduação não contribuiu para o meu DPD. (PE 20)

[...] A graduação não contribuiu para a minha formação docente. (PE 30)

Esses relatos podem ser relacionados ao estudo realizado com professores enfermeiros por Backes; Moyá e Prado (2011), no qual se evidenciou que a formação inicial não contribuiu na preparação pedagógica para o exercício da docência universitária.

No entanto, entre os professores formados após a LDB/96 houve relato atribuindo-se a graduação em enfermagem algum tipo de contribuição para o DPD, com considerações sobre fato de o curso ser técnico, centrado no cuidado, visando o preparo e a prática assistencial para o mercado de trabalho.

[...] Acho que a graduação ajudou em parte na minha formação docente, embora seja um curso técnico que se atenta mais a aspectos da prática. (PE 25)

Corroborar com esse relato o estudo realizado com professores enfermeiros universitários por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008), no qual evidenciou-se entre os investigados que a formação inicial contribuiu com a atividade docente no sentido de fornecer a sustentação teórica de conteúdos específicos de ensino de enfermagem, dando sustentação no que concerne a prática assistencial, pouco colaborando com a formação pedagógica e o exercício para a docência, visto que o curso de enfermagem forma enfermeiros e não professores enfermeiros.

Para Vaillant e García (2012), a formação inicial docente deve incorporar oportunidades de aprendizagem, tanto formais, como informais que permitam que os docentes desenvolvam

conhecimento prático. Segundo García (2010) é a partir da formação inicial que o docente consolida a construção de sua identidade profissional.

Considerando que a graduação em enfermagem forma enfermeiros e não professores enfermeiros, acredita-se que a formação inicial é um processo que poderá influenciar na construção da identidade profissional daqueles que posteriormente irão exercer a docência universitária em enfermagem. Pensa-se dessa forma amparada em Vaillant e García (2012), os quais afirmam que as concepções que cada docente traz com respeito ao ensino apreendido na academia, constitui um fator essencial na hora de repensar os processos de formação docente.

Ainda em relação ao fato de a graduação em enfermagem formar enfermeiros, e não professores enfermeiros universitários, é importante refletir sobre as recomendações das DCN/ENF/2001, tendo em vista o processo de formação do enfermeiro brasileiro contemporâneo.

Na perspectiva de explorar reflexões sobre a formação inicial do professor enfermeiro universitário brasileiro, considerou-se os artigos 3º, 4º e 6º das DCN/ENF/2001 (BRASIL, 2001).

Os artigos 4º e o 3º propõem respectivamente:

[...] a formação de enfermeiros, objetivando dotar o profissional a ser formado por conhecimentos que englobem a atenção à saúde, tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração e gerenciamento, e a educação permanente; conhecimentos esses requeridos para o exercício de competências gerais como a resolução de problemas de saúde, tanto em nível individual como coletivo, com habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; envolvendo a linguagem verbal e não-verbal, com habilidades de escrita e leitura, habilitando os profissionais para tomada de iniciativas, gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação; sensibilizando os futuros profissionais para a necessidade do aprender continuamente. (Art. 4º)

[...] a formação de enfermeiros qualificados para o exercício de enfermagem, capazes de conhecer e intervir sobre os problemas e situações de saúde-doença, como promotores da saúde integral do ser humano; e de enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem. (Art. 3º)

Entende-se que as DCN/ENF/2001 propõem na organização do projeto pedagógico dos cursos de Enfermagem a formação de enfermeiros com competências e habilidades que atendam os princípios e diretrizes do sistema público de saúde brasileiro, atuantes na gerência e assistência de enfermagem. Assim como, a formação acadêmica de enfermeiros com

competências e habilidades para atuar na educação básica e profissional, o que sobre este último, licenciados em Enfermagem para atuar em cursos técnicos de enfermagem.

Em relação aos conteúdos essenciais à serem ministrados nos cursos de graduação em enfermagem as DCN/ENF/2001 propõem aqueles relacionados ao processo saúde-doença referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, sendo o que recomenda no artigo 6º:

[...] conteúdos essenciais relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade; integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem; contemplando as Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências da Enfermagem; o que incluem-se conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, do processo saúde-doença, de fundamentos de enfermagem e administração de enfermagem; e do Ensino de Enfermagem, com pertinência de capacitação pedagógica ao enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem. (Art.6º)

Ressalta-se que entre os conteúdos recomendados nas DCN/END/2001 não se identifica assuntos de cunho pedagógico para o exercício da docência superior em enfermagem. Além disso, é importante ressaltar que em parágrafo único, fica explicitado nas DCN/ENF/2001 que a formação do enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento (BRASIL, 2001).

Assim conclui-se que as DCN/ENF/2001 propõem recomendações para a capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem (para atuarem na educação profissional em enfermagem), e não de professores enfermeiros para atuarem no ensino de graduação em enfermagem.

Embora nas DCN/ENF/2001 não esteja recomendado na graduação em enfermagem o perfil de formação de enfermeiros com preparo para a docência universitária, entre os investigados formados após a sua institucionalização houveram aqueles que afirmaram que ter cursado a graduação contribuiu para o seu DPD, atribuindo-se a isto as disciplinas e conteúdos cursados, assim como os modelos de ensino que tiveram de seus mestres.

[...] A graduação me ajudou muito na minha formação docente. (PE 16)

[...] Na graduação eu tive disciplinas muito interessantes como antropologia filosófica, sociologia, ética, didática e psicologia do desenvolvimento, que eu acredito me preparou pra esse lado humano e pra formação pedagógica. (PE 07).

[...] A graduação contribuiu pra minha formação de professor com certeza, porque você tem espelhos, ideia do que são ou não bons professores, e de qual tipo de profissional você gostaria de ter. (PE 13).

[...] Quanto a professores tive exemplos que realmente fizeram diferença na minha formação. (PE 26)

Segundo os relatos acima se relacionam os estudos realizados com professores enfermeiros universitários por Draganov e Sanna (2016), no qual se evidenciou que a docência exercida por enfermeiros demonstra seguir modelos profissionais de docentes de sua história pessoal, isto é, tem como base as experiências adquiridas na formação estudantil; e Madeira e Lima (2010), que mediante as falas dos investigados identificou saberes docentes adquiridos durante a formação inicial dos professores.

Esses relatos, também podem ser relacionados às afirmações de Vaillant e García (2012), quando alertam para o fato de que a formação docente não se desenvolve no vazio, ou seja, ela surge e se realiza em um contexto social; político; profissional; educativo e econômico determinado, sendo contextualizada, tanto em seus conteúdos, como em seus procedimentos e práticas.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que os saberes da experiência ou da prática de professores enfermeiros estão alicerçados pelo seu trabalho cotidiano, sendo que nascem do empírico e de sua cultura, e assim são por eles validados.

Segundo Vaillant e García (2012), os futuros docentes trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influenciam na forma como enfrentam a complexa tarefa do exercício da docência. Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação, que experimentam enquanto estudantes ao longo de toda a sua vida escolar. As imagens e as crenças que os docentes trazem consigo, quando começam sua formação inicial, atuam como filtros mediante os quais dão sentido aos conhecimentos e experiências com os quais se defrontarão no futuro da profissão docente.

Complementando, essas crenças marcam o estilo de ensinar que cada docente irá construir na sua carreira (VAILLANT; GARCÍA, 2015). Também, desempenham um papel fundamental na definição de tarefas, na seleção das ferramentas cognitivas com as quais os professores interpretam, planejam e tomam decisões; revelando importância no DPD (GARCÍA; VAILLANT, 2016).

Sendo assim, essas crenças afetam diretamente a interpretação e avaliação que os professores fazem dos conhecimentos que irão adquirir, chegando a criar expectativas difíceis

de remover (GARCÍA, 2007), influenciando nos processos de mudança e na forma como os docentes aprendem (VAILLANT; GARCÍA, 2015).

García (2010) afirma que o sentido da identidade docente vai se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderia se denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais.

Parafraseando Vaillant e García (2015), é distante pensar que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial docente é o suficiente para a concretização do exercício da docência universitária.

Assim, espera-se que o professor enfermeiro universitário tenha sempre consciência do amplo espectro de sua profissão docente, como um processo em construção contínua, visto a necessidade de sua constante atualização para o desempenho adequado nas atividades que envolvem o ensino de enfermagem.

A iniciação ao ensino consolidando o DPD

Mayor (2011) define a fase de iniciação ao ensino como aquela que abrange os primeiros anos de trabalho docente, sendo um estágio de vida profissional que marca e condiciona o futuro do professor universitário, o que segundo Vaillant e García (2001) requer apoio aos docentes, para que os primeiros anos de ensino sejam de aprendizagem e não apenas de sobrevivência.

Vaillant e García (2012) insistem na ideia de que o período de iniciação ao ensino é diferenciado no caminho de transformação em um docente, ou seja, não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo. Nesse período o professor tem duas tarefas a cumprir, devem ensinar e aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só são aprendidas na prática, o que repercute na sobrevivência; descoberta; adaptação; e aprendizagem docente.

As principais tarefas enfrentadas pelos professores iniciantes no ensino incluem adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo do curso e o contexto escolar; desenvolver um repertório de ensino que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e desenvolver uma identidade profissional (GARCÍA, 2009 b).

Ainda que essa dimensão procedimental seja importante, isso não conduz a um DPD eficaz, a menos que se acompanhe pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir

mais além das habilidades orientadas à eficiência e adaptar-se a novas situações (GARCÍA, 2010).

Em relação a iniciação ao ensino de graduação em enfermagem alguns professores enfermeiros consideraram esse período como mecanismo contribuinte de DPD.

[...] Se hoje eu sou o que sou aqui na universidade é porque eu passei por todo um caminho profissional, sendo que trabalhei em universidades privadas. É claro que sempre tenho que estar me atualizando, mas essas experiências prévias de ensino foram essenciais para eu conseguir ser a docente que eu sou hoje. (PE 23)

[...] Trabalhar nessa universidade contribuiu no meu DPD (PE 09).

Relaciona-se com esses relatos o estudo realizado com professores enfermeiros por Madeira e Lima (2010) onde se identificou a experiência profissional docente como ferramenta contribuinte na habilidade para desempenhar o ensino de enfermagem.

Parafraseando Zabalza (2013) entende-se que o DPD inclui experiências de atitudes, habilidades e padrões de conduta que servem como dispositivos para facilitar a aprendizagem do professor no exercício da docência.

A cerca dos professores enfermeiros universitários acredita-se ser possível associar o DPD as experiências adquiridas por estes no decorrer da profissão, sejam na iniciação ao ensino de graduação em enfermagem ou no desempenho de práticas assistenciais que competem ao trabalho do enfermeiro. Em relação às experiências adquiridas no desempenho da profissão enfermeiro e suas contribuições para o exercício da docência, alguns professores demonstraram serem essas fatores contribuintes para o DPD.

[...] Entendo que a minha experiência profissional me preparou para a docência, sendo que trabalhei em hospital e em pronto atendimento. (PE 23)

[...] A prática profissional e o exercício da docência são pra mim sempre muito articuladas. (PE 09).

[...] A minha competência docente hoje vem realmente de uma experiência de muitos anos, quase 10 anos, entre eles experiência na assistência de enfermagem. (PE 10)

[...] A minha história começa na assistência. Eu sou hoje o que sou pela experiência que tive ao trabalhar na assistência de enfermagem. Considero a somatória de experiências profissionais vividas e acumuladas como fatores contribuintes para a minha carreira docente (PE 21)

Os relatos acima podem ser associados a um estudo nacional e internacional realizado com professores enfermeiros, respectivamente, por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008) e

Mcnamara; Roat e Kemper (2012), os quais apontaram a experiência da prática assistencial como fator fundamental no desenvolvimento do trabalho docente.

Para García (2010), aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária.

Nessa perspectiva, compreende-se que o conhecimento adquirido pelos professores enfermeiros proveniente de suas experiências práticas está situado em suas ações e decisões.

Ainda segundo García (2010), as definições de satisfação profissional são congruentes com a maneira como muitos docentes definem sua identidade a partir de uma visão vocacional. A vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e a aprendizagem de seus alunos.

A satisfação profissional relacionada ao ensino proporcionado pela experiência prática na assistência de enfermagem foi evidenciada nas falas de alguns professores enfermeiros.

[...] Vejo que os alunos gostam de professores que foram inseridos no serviço. Parece que para o professor o conteúdo é muito claro, e os alunos gostam muito. Acho que é porque o professor traz sua experiência. (PE 14)

[...] Acho que isso pesa muito, até na maneira como eu converso com meus alunos. Eu entendo que eu só posso ensinar o que eu pratico. (PE 21)

[...] Eu entendo que um professor com uma trajetória na assistência, tem muito mais condições de fazer algumas discussões teóricas. Digo isso pela minha própria vivência, de ver e ter essas discussões com pessoas que experienciaram a prática e com aquelas inexperientes. (PE 29)

De acordo com as falas mencionadas acima, corrobora alguns estudos realizados com professores enfermeiros. Um estudo realizado por Backes, Moyá e Prado (2011) evidencia que as crenças dos professores acerca do ensino e da aprendizagem estão relacionadas àquilo que pensam, como aprendem e de suas experiências em sala de aula. Um estudo realizado por Madeira e Lima (2010) sinaliza que professores enfermeiros fundamentam seus saberes especificamente desenvolvidos no exercício da docência e na prática profissional àqueles validados pela sua experiência do dia-a-dia, constituindo um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos.

Em outro estudo realizado por Sebold e Carraro (2013), os professores enfermeiros demonstraram ter maior identidade profissional com sua formação de base, que é ser

enfermeiro. Também em um estudo realizado por Braga (2013), professores enfermeiros investigados consideraram a experiência de trabalho como enfermeiro de enorme importância na prática docente, sendo uma forma de transpor as experiências e as vivências práticas para a sala de aula, lecionando os conteúdos teóricos com base na experiência antes adquirida.

Aliado a isto ainda referencia-se o estudo de Pereira e Chaouchar (2010), o qual chama a atenção para o fato de que os professores enfermeiros nem sempre devem considerar que a experiência que tem como enfermeiros pode gerar automaticamente aprendizagens pedagógicas.

Para García (2010), o conhecimento adquirido pelos professores proveniente de suas experiências somente permite aos mesmos desenvolverem-se profissionalmente, quando despertam-lhes reflexão sobre aquilo que fazem. Complementando este pensamento considera-se Schön (2000), o qual afirma que é através da reflexão sobre as ações, que se faz uma descrição do saber tácito que paira sobre as mesmas.

Aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial e que tem a ver mais com a aprendizagem experiencial e ativa do que com a imitação ou a aplicação de destrezas. Aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porque o fazemos, quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais. O processo de aprendizagem do docente inclui suas próprias teorias e crenças, fortemente assentadas pelo período de socialização prévia como estudante (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

Nesse sentido, entende-se que aprender a ensinar não é um fenômeno isolado, e sim uma experiência que ocorre em interação com um contexto ou ambiente, no qual o indivíduo está inserido.

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir ao professor iniciante os conhecimentos; modelos; valores e símbolos de sua profissão, e a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando se integra a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar (GARCÍA, 2010).

Interpretando Vaillant e García (2015) e García e Vaillant (2016) compreende-se que a fase de iniciação ao ensino envolve um período de caráter evolutivo, distintivo e determinante na formação do professor, visto que abrange conhecimentos, experiências e práticas vivenciadas consideradas decisivas para o DPD.

Entende-se que o período de iniciação ao ensino tem uma importância fundamental no processo de formação do professor enfermeiro universitário, porque envolve a socialização profissional, representada no momento de aprendizagem da habilidade de ensinar, e é uma fase contribuinte no DPD.

A formação continuada fortalecendo o DPD

Segundo Vaillant e García (2015) é remoto os momentos em que se pensava que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial docente, unido ao valor da experiência como fonte de aprendizagem na prática, seria o suficiente para exercer o trabalho docente. Nesse sentido, identifica-se a importância da formação continuada.

A formação continuada refere-se as iniciativas de formação docente instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores (CUNHA, 2013).

Para García (2007), a necessidade de formação docente relaciona-se ao fato de adquirir um conhecimento especializado do conteúdo a ser ensinado, a fim de desenvolver um ensino que encoraje a compreensão dos alunos.

Os cursos de formação docente devem proporcionar um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, e com a aprendizagem dos alunos. Isto inclui o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, como filosofia da educação e aspectos legais da educação (GARCÍA, 2009 a).

Além do conhecimento pedagógico, os professores têm que saber sobre as matérias que ensinam, pois quando o professor não possui conhecimentos adequados acerca da estrutura daquilo que ensina, poderá representar o conteúdo aos seus alunos de forma errónea (GARCÍA, 2009 a).

A formação continuada pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados, como pode inserir-se em programas institucionais de universidades, por exemplo (CUNHA, 2013).

A formação continuada fortalecendo o DPD, esteve presente entre os relatos dos professores enfermeiros investigados.

[...] Fiz especialização na área que atuo hoje. Também as pesquisas desenvolvidas no mestrado e doutorado tiveram o mesmo foco temático. (PE 28)

[...] Ainda na graduação eu fiz iniciação científica e participei de um grupo de pesquisa que possibilitou o mestrado e o doutorado na sequência. Após o doutorado fui exercer a docência universitária. (PE 07)

[...] Comecei na docência após fazer a especialização. (PE 01)

[...] O mestrado e o doutorado contribuíram para a minha formação de professor. (PE 20)

[...] Com certeza a minha formação enquanto docente se consolidou quando eu busquei a especialização e a pós graduação nível mestrado e doutorado. (PE 25)

[...] A pós graduação nível mestrado e doutorado contribuíram para a minha formação docente. (PE 16)

Consoante aos relatos citados acima, têm-se os estudos realizados com professores enfermeiros por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008); Madeira e Lima (2007); Madeira e Lima (2010); e Kemp e Baker (2013), sendo os três primeiros no Brasil e o último em Cingapura e Reino Unido, os quais demonstraram a formação continuada uma atividade necessária para o DPD.

Também, contribui na análise desses resultados as afirmações de García (2007), quando afirma que o conhecimento adquirido não pode ser entendido fora do contexto em que ele surge e para o qual se aplica.

Segundo Erdmann (2009), a melhoria da prática profissional é resultante da produção de novos saberes e fazeres, que podem ser frutos da pós-graduação que desenvolve um processo de construção do conhecimento o qual busca integrar a teoria e a prática através da investigação.

Assim, entende-se que o interesse individual do professor por formação docente, seja por pós graduação a nível *lato senso* ou *stricto senso*, possibilita o desenvolvimento da capacidade docente, qualificando-o para a prática profissional.

Acredita-se que ao professor enfermeiro universitário cabe à missão de ampliar a visão acerca do conhecimento e dos saberes pedagógicos necessários ao seu DPD, visto que as competências no domínio do processo de construção desses conhecimentos possibilitam avanços nas áreas da enfermagem.

Nesse sentido, considera-se García e Vaillant (2016), os quais reiteram que na sociedade atual em que se vive com o avanço imparável do conhecimento é exigido dos cidadãos uma

atitude de atualização permanente, sendo que a aprendizagem adquirida pelos professores em formação inicial tem data de expiração.

Em uma universidade o DPD pode se dar através de programas de formação de professores. O desafio desses programas é criar condições para processos de aprendizagem, inovação e treinamento projetados, em ambientes que permitam aos professores aprenderem (VAILLANT; GARCÍA, 2001). Mas para que esses programas oportunizem o DPD requerem um compromisso institucional sério que estimule a participação docente (GARCÍA, 2011).

Em relação a formação continuada por programas institucionais, os professores enfermeiros expuseram algumas impressões sobre cursos de formação docente oferecidos pela universidade em que atuam.

Alguns investigados afirmaram que quando tem oferta de cursos de formação docente oportunizados pela universidade eles participam, sentem-se estimulados, e consideram importante.

[...] Quando a universidade oferece cursos de formação docente eu participo. (PE 24)

[...] O curso de pedagogia universitária foi essencial pra corroborar algumas coisas que eu já sabia e que eu acreditava, e para acrescentar uma possibilidade de fazer do ensino algo diferenciado e muito mais próximo dos alunos. (PE 17)

[...] Acho que aqui eu pude fazer alguns cursos de pedagogia universitária. (PE 03)

[...] Vários cursos que a universidade proporciona e que eu julgo importante eu faço, porque eu acho que a gente precisa sempre estar se atualizando. (PE 23).

[...] Fiz o primeiro curso de pedagogia universitária que aconteceu, que me ajudou muito. (PE18)

[...] Eu tive a oportunidade de cursar o curso de pedagogia universitária. Eu achei fantástico, porque envolveu vários docentes não só desse *campus* mas de outros *campi*, e nós tivemos a oportunidade de trocar experiências, fragilidades e fortalezas, que aparecem no processo de ser docente dentro da universidade. (PE 02).

[...] Quando eu cheguei aqui foi oferecido um curso de formação pedagógica. Foi meio que uma exigência que eu fizesse. Foi um aprendizado intenso. (PE 03)

[...] Desde que eu entrei aqui na escola eu tive algumas oportunidades de me aprimorar enquanto docente, participando de ciclos de desenvolvimento docente (PE 12).

[...] Eu fiz um curso de pedagogia universitária. Foi uma experiência muito boa. (PE 06)

[...] Fiz dois cursos de pedagogia universitária. Eles contribuíram para a minha carreira profissional docente. Foram bem significativos. (PE 29)

[...] Eu participo dos cursos de formação oferecidos pela universidade. (PE 22)

[...] Eu tive a oportunidade de fazer o curso de pedagogia universitária, mas foi meio atropelado, porque eu tive que dar conta das outras atividades acadêmicas. (PE 28)

Em relação às oportunidades de cursos de formação docente oferecidas pela universidade, considerando o planejamento e integração dos professores, alguns investigados afirmaram não conseguir participar devido à demanda de trabalhos acadêmicos.

[...] Nós temos várias oportunidades de formação docente, mas nós não temos tempo prá fazer. (PE 23)

[...] Não temos tempo e oportunidade para poder participar de mais cursos, capacitações, mesmo que a escola oportunize, porque nossa demanda dentro da graduação é muito grande. (PE 12).

[...] Aqui tem muita oferta de mecanismos de formação docente, mas não é oferecido um espaço para fazermos os cursos. (PE 22)

[...] Não falta a oportunidade de formação docente nesta universidade, mas falta tempo para os professores conseguirem fazer. (PE 29)

[...] Foram oferecidos vários cursos de pedagogia universitária, mas eu não consegui articular com as várias atividades que eu tenho. (PE 30)

[...] Eu confesso que eu não fiz o curso de pedagogia universitária porque não tive oportunidade de tempo prá fazer no período que foi oferecido. (PE 01)

[...] Eu acho que tem um mecanismo bem interessante que é aqueles cursos de preparação de pedagógica universitária. Eu tentei fazer uma vez, me inscrevi, mas a malha horária não me permitiu concluir o curso. (PE 15)

[...] Eu comecei a fazer o curso de pedagogia universitária ofertado pela universidade em 2008, mas não consegui terminar por conta de outras demandas. (PE 10)

[...] Eu não consegui finalizar o curso de pedagogia universitária (2009), tinham várias outras atividades, que na verdade, não me permitiram conciliar com o curso. (PE 20)

[...] Não fiz o curso de pedagogia universitária porque não tive tempo. (PE 11)

[...] Eu não participo dos cursos de formação oferecidos pela universidade, porque simplesmente eu não tenho tempo. (PE 27)

[...] Nunca consegui fazer o curso de pedagogia universitária porque sempre estava em estágio. As colegas que fizeram me passaram o material. Eu acabei sendo uma autodidata para estudar isso. (PE 21)

[...] Eu não participo dos cursos de formação docente oferecidos pela universidade, porque não tenho tempo pelo número de demandas acadêmicas. (PE 26)

[...] Eu nunca consegui fazer o curso de pedagogia universitária, porque sempre tinha aula, ou outros compromissos acadêmicos. (PE 13).

Com relação a esses relatos, pode-se aproximar do estudo realizado com professores enfermeiros universitários por Backes et al (2013), no qual evidenciou-se a necessidade de valorização e orientação da formação docente no ensino superior em saúde, direcionada por objetivos formativos pactuados socialmente entre escolas e professores.

Aliado a isto se referencia o estudo de Alexandre e Cesarino (2014), quando entre os professores enfermeiros universitários sujeitos da investigação, predominaram aqueles que admitiram não frequentar cursos de didática ou de pedagogia; e o estudo de Pereira e Chaouchar (2010), em que entre os professores enfermeiros investigados houve aqueles que se demonstraram autodidatas, condenados em parte a aprender seu ofício na prática cotidiana.

A formação continuada tem um papel a questionar ou legitimar o conhecimento profissional implementado. Tem a intenção de restabelecer o equilíbrio entre os esquemas práticos e teóricos que sustentam a prática educacional (MUÑOZ, 2001).

As mudanças que a sociedade experimenta de maneira constante faz com que a formação continuada se converta em um elemento indispensável. Todos os profissionais de qualquer âmbito requerem uma formação que contextualize, amplie, adapte e melhore os conhecimentos, habilidades e competências que já possuem para desenvolver suas tarefas (MUÑOZ et al, 2016).

A implementação de programas de formação continuada envolve a introdução de mudanças em todos os níveis, sendo que requer o apoio ativo e explícito da gestão das escolas para serem bem-sucedidas (VAILLANT; GARCÍA, 2001).

Bons programas de formação docente permitem que os docentes desenvolvam competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade (VAILLANT; GARCÍA, 2012). Mas para que as oportunidades de formação aconteçam, se faz necessário o planejamento das instituições e dos profissionais envolvidos (MUÑOZ et al, 2016).

Para Muñoz et al (2016), são muitas as razões pelas quais algumas pessoas não se implicam nos processos de formação. Em geral, a resistência se produz, tanto por pequenos, como por grandes conflitos relacionados com o clima laboral, por normas ou expectativas de

trabalho mal orientadas ou desenvolvidas; e por aspectos implicados no trabalho dentro das instituições como incentivos; ideologia; comunicação; instalações; recursos, dentre outros.

Os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão docente como tema e objetivo de formação (CONTRERAS, 2002). Muñoz et al(2016), também atribui as resistências dos profissionais à participação neste tipo de projetos de mudança, a heterogeneidade coletiva de atitudes e crenças sociais, que em sua inter-relação com a profissão geram um diferente tipo de compromisso.

Para Muñoz (2001), a formação continuada não pode ser entendida apenas como renovação científica, educacional e cultural do professor, mas como uma teoria que irá classificá-lo, analisá-lo e destruí-lo, se necessário. Complementando, Vaillant e García (2001) consideram que todo sistema de formação de professores deve ser capaz de se transformar e tornar o docente um facilitador da educação ao longo de sua vida.

Para alguns professores enfermeiros investigados a participação em cursos de formação docente oferecidos pela universidade é uma questão de proatividade do sujeito.

[...] A questão do empenho individual deve ser considerada, é uma mistura de forças. É o vetor resultante dessa força que nos faz avançar, caminhar. (PE 07).

[...]A universidade proporcionou mecanismos de DPD, mas acho que também é sempre uma questão de proatividade do sujeito, porque a universidade não coloca que você precisa cumprir tal e tal coisa. (PE 16)

[...]A política é de incentivo. Não é obrigatório. Recebemos o e-mail, e só temos que nos organizar diante de todas as tarefas que temos prá fazer. (PE 30)

[...] O meu crescimento profissional depende mais de mim do que onde eu estou inserida (PE 27).

[...] Acho que eu ir atrás disso tudo depende muito mais da minha pessoa. (PE 21).

[...] Não é nada que o docente precisa se inserir e precisa desenvolver, vai da demanda, do tempo, do interesse, da disponibilidade e do oferecimento. (PE 20)

Relaciona-se a esses relatos o estudo realizado com professores enfermeiros universitários por Madeira e Lima (2008), no qual percebeu-se a atividade docente como expressão do saber pedagógico, reconhecido por professores enfermeiros quando exercido em sua plenitude no espaço da escola atuante.

Para Mayor (2011), a formação continuada vinculada a instituições de ensino, refere-se a um processo pelo qual uma instituição educacional realiza um programa sistemático de apoio

aos professores, para apresentá-los à profissão e resolver problemas de forma a reforçar a autonomia e facilitar o desenvolvimento profissional docente contínuo, sendo a participação docente um ato voluntário, assim como, incentivos intelectuais, emocionais e sociais são elementos que devem ser levados em conta. Nesse sentido, Vaillant e García (2001) afirmam que é importante considerar os professores como verdadeiros protagonistas do seu DPD.

Todavia, para alguns professores a habilidade de ensinar não estava relacionada a cursos de formação docente.

[...] No mestrado e doutorado nós somos formados pra ser pesquisador. Contudo há pessoas que as vezes não tem habilidade de ensinar mesmo fazendo cursos de formação pedagógica. Eu tive professores assim e conheço alguns nesses moldes. (PE 13)

[...] Na universidade temos docentes que são excelentes pesquisadores, mas não sabem dar aulas, e a gente tem pesquisadores que são excelentes professores, mas não porque a universidade os fez, porque como eu são autodidatas. Então é muito relativo, o fato de o indivíduo fazer o doutorado e este melhorar a qualidade de sua aula. (PE 27)

Colabora com esses relatos, dados de um estudo internacional, o qual alerta para o fato de que somente a prática assistencial não é suficiente para ensinar enfermagem, isto porque educação e enfermagem são duas disciplinas distintas, e a experiência prática assistencial não resulta naturalmente da experiência pedagógica (BOOTH et al, 2016). Nessa perspectiva, um estudo realizado no Chile, com professores enfermeiros, por González e Font (2012), aponta para o fato de que em se tratando de habilidade de ensinar, a credibilidade teórica e a prática devem ter a mesma importância.

Além disso, os resultados de investigações sobre crenças dos professores, realizados por García (2009 a; 2010). Mediante a análise de seus estudos García afirma que aprender a ensinar influi nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino. Assim, as experiências pessoais, que incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, as ideias em relação a si próprio e aos outros, e as experiências vividas, afetam diretamente na interpretação e valorização dos professores sobre cursos de formação docente.

Vaillant e García (2012) consideram que tanto os docentes principiantes como os experientes valorizaram pouco os contextos formais de aprendizagem, tais como: a formação inicial, ou os cursos de formação docente. Nesse sentido, as crenças que os professores possuem, podem servir de explicação sobre o porquê que muitas ações envolvendo o DPD não têm impacto real na mudança das práticas de ensino (GARCÍA, 2009 a).

Segundo Vaillant e García (2001), para que um professor esteja disposto a aprender é necessário que ele entenda de maneira prática todo o significado da inovação proposta.

Complementando, os adultos se comprometem a aprender quando metas e objetivos são considerados realistas e relevantes, e são percebidos com utilidade imediata. A aprendizagem de adultos sempre tem uma implicação pessoal que decorre do desenvolvimento; autoconceito; preocupação; julgamento; auto-eficácia. Os adultos são relutantes em aprender em situações que acreditam desafiar suas competências, ou lhe é percebido como imposto (VAILLANT; GARCÍA, 2001).

Ainda segundo Vaillant e García (2001), a cultura comum na formação de professores indica que as práticas de ensino representam um valor considerável, sendo aí que eles demonstram a competência de um professor.

Na abordagem tradicional da formação de professores existe a crença de que qualquer professor pode realizar tarefas sem treinamento prévio, ou seja, seu "*know-how*" é suficiente para considerar que ele "sabe como" (VAILLANT; GARCÍA, 2001). Para Schön (2000), esta é uma visão construcionista, ou seja, as apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos pelos próprios indivíduos, os quais aceitam o que acreditam como realidade.

Segundo Zabalza (2013), uma boa formação é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas, e que lhes permite enfrentar desafios cada vez mais complexos. Formação é um processo continuado de melhora, é mais que treinamento, é crescimento pessoal.

Compreende-se a formação continuada, como uma oportunidade que deve despertar no professor a necessidade própria de que sempre é preciso renovar o seu aprendizado.

Entre os professores enfermeiros investigados houveram relatos apontando a necessidade de ter na universidade indicadores de avaliação, que incentivem a capacitação do professor na área do ensino.

[...] Se a universidade se posiciona dizendo que curso de formação pedagógica é importante, então na progressão da carreira do professor deveria ser bem pontuado isso na prática, mas eu não vejo muito isso. (PE 16)

[...] Não existe na universidade a valorização e condições para que você realmente possa investir na formação docente, visto que isto requer muita capacitação. (PE 10)

[...] Acho que existem alguns indicadores que a universidade poderia utilizar para tornar a atividade de ensino importante. Se tivesse uma comissão que cobrasse do professor fazer cursos de capacitação na área de ensino, essa prática teria mais valor no campo acadêmico. (PE 27)

De acordo com os relatos acima, têm-se as considerações de García (2011), em que recomenda que o DPD seja avaliado de forma intencional, evolutiva e sistêmica. Intencional porque esse processo não deve ser improvisado, mas direcionado para a realização de determinados fins. Evolutiva, porque deve ocupar toda a sua carreira docente. Sistêmica porque não inclui apenas aspectos pessoais ou individuais, mas entende-se que os esforços do DPD devem ser necessariamente enquadrados no ambiente organizacional, cultural e social da instituição de ensino.

Conforme Vaillant e García (2012), para que o DPD seja avaliado deve ser organizado um plano coerente a longo prazo com base no impacto e na eficácia da aprendizagem docente. Assim, à medida que o DPD é incentivado pela gestão da instituição de ensino, pode ter um impacto significativo na implementação de programas de formação docente (VAILLANT; GARCÍA, 2001).

Nesse sentido, é necessário considerar Zabalza (2013), quando afirma que o sentido da formação move-se do indivíduo a organização, e o seu sucesso deve ser avaliado em termos de eficácia de toda a organização.

A avaliação cumpre sua função pedagógica, quando nos informa a realização dos objetivos propostos da formação, desde seu planejamento até a implementação. Neste caso a avaliação tem a função principal de analisar cada um dos elementos que formam parte do processo educativo, ou separadamente ou conjuntamente (MUÑOZ et al, 2016).

Compreende-se que a formação continuada se constitui em cursos teóricos e práticos, com o objetivo de renovar a aprendizagem dos professores, contribuindo no conhecimento e DPD, e servindo de avaliação individual e coletiva das potencialidades e qualidades docentes. Envolve um processo que se constrói, mediante conhecimentos e experiências adquiridas e aceitas pelo professor. Abrange valores pessoais e sociais que os professores possuem.

Assim, aprender a ensinar tem relação com as experiências docentes de vida, de sala de aula, e do aprender com os alunos. Desenvolve o professor profissionalmente, e insere-se na construção de sua carreira docente.

Professor enfermeiro atuante em universidade pública e o DPD

Segundo Day (2001), o DPD abarca as competências do saber-fazer do professor e as condições do trabalho escolar que o envolvem, sejam elas, a sala de aula; as culturas de ensino e liderança; a avaliação; o planejamento do desenvolvimento docente; a formação continuada,

e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento. Para Cunha (2006), as condições de trabalho do professor, local em que se produz a profissão docente, implica no exercício da docência.

Nesse sentido, compreende-se que o DPD insere-se na carreira do professor universitário, isto porque envolve a vida pessoal e profissional do docente, e o contexto organizacional da universidade, local em que exerce suas atividades acadêmicas.

Os professores enfermeiros investigados expressaram diversificadas percepções que envolveram o DPD e o exercício da docência universitária no ensino de enfermagem.

O DPD e o exercício da docência universitária no ensino de enfermagem

Entre os investigados houveram relatos que relacionaram o DPD a carreira docente.

[...] Eu penso que o [DPD] compreende a carreira de professor (PE 28).

[...] O desenvolvimento profissional docente é a carreira do professor (PE 26).

[...] Acho que o DPD é todo um processo de construção que envolve a carreira docente. (PE 09)

[...] Agrego o DPD a minha história construída na carreira docente. (PE 15)

[...] O DPD é a carreira do professor, porque eu trago para a graduação, para a docência que eu exerço, o que eu fui e o que eu sou. Eu trago a minha visão de mundo, as minhas experiências, aquilo que eu acredito, aquilo que eu quero formar. (PE 17)

Esses relatos podem ser relacionados às considerações de Vaillant e García (2001), em que reiteram que conceber o DPD como um processo contínuo, sistemático e organizado, significa entender que abrange toda a carreira docente.

Considerando que o DPD abrange a carreira docente, García e Vaillant (2016) afirmam ser este um processo que corresponde ao princípio da diversidade, isto porque os professores passam por diferentes estágios, com interesses e estilos muito diversificados de aprendizagem, envolvidos por várias crenças e ideias. Este princípio deve ser concluído com o princípio da continuidade, no qual qualquer oportunidade pode servir para iniciar um processo de DPD, desde que seja estabelecido um itinerário de metas. Destarte o DPD deve adaptar-se às necessidades e características que os professores têm em todos os momentos, visto que não existe uma forma única melhor ou mais eficaz de o professor desenvolver-se profissionalmente.

Vaillant e García (2015) consideram o DPD como um processo que pode ser individual e coletivo, o qual acontece através de experiências diversas, tanto formal como informal, contextualizadas na instituição de ensino. Ainda segundo esses autores, o DPD implica interação entre o professor e os contextos espacial e temporal, sendo que o primeiro refere-se

ao ambiente social, organizativo e cultural em que o trabalho dos docentes acontece, e o segundo inclui o momento cronológico que a carreira docente se encontra.

Para García e Vailant (2016), o contexto espacial desenvolve influências no ensino. Considerando o envolvimento entre o DPD e o ensino, alguns professores enfermeiros consideraram o primeiro como uma influência positiva no exercício da docência universitária, devendo-se a isto o benefício proporcionado ao segundo pela qualificação docente.

[...] Eu acho que se eu não tivesse toda a trajetória de qualificação docente que tive, onde acrescentei as questões pedagógicas na minha formação, eu não seria a professora que sou hoje. Faz toda a diferença. (PE 14)

[...]Não tenho dúvidas que a carreira do professor influencia no exercício da docência. Eu vejo que um bom professor deve ter experiência prática e ser lapidado teoricamente. Eu acho que a prática, mais o embasamento teórico do mestrado e do doutorado me tornaram uma professora melhor. (PE 29)

[...]Sim, o desenvolvimento da carreira de professor influencia no exercício da docência. Quanto mais cursos eu faço, participo de eventos e me aprimoro, mais estratégias de ensino eu proporciono para o meu aluno, e melhor eu consigo prepará-lo para o mercado profissional. (PE 03)

[...] Eu considero que toda a minha formação, o conhecimento acumulado nas várias etapas de qualificação da carreira, *latu sensu* ou *strictu sensu*, e de outros cursos que fui fazendo, esteve sempre atrelado a questão da potencialidade que poderia oferecer para o ensino de graduação (PE 01).

Também, alguns investigados consideraram o DPD como uma influência positiva no exercício da docência universitária, relacionando-se a isto o amadurecimento profissional docente.

[...] Remetemos nossas experiências e nossos referenciais dentro de uma sala de aula. (PE 07)|

[...] O que você vai conseguindo na carreira vai também ajudando você a mostrar ao aluno outras formas de enxergar aquela profissão. O fato de você se desenvolver faz com que o aluno se desenvolva também. (PE 22).

[...] Nós temos um desenvolvimento que acontece tudo interligado, ou seja, pessoal e profissional, sendo que você começa a enxergar possibilidades e quando faz uma opção pela docência, traz para esta suas experiências de vida, o seu olhar de mundo, de formação, de atuação, e isso reflete em sala de aula.

[...] A forma como eu fui aglutinando conhecimentos e estruturando-me como professor foi construindo a minha identidade profissional. (PE 18)

[...] Com certeza o desenvolvimento da minha carreira de professor influencia na maneira como eu exerço a docência. Em alguns aspectos é bem positivo, isto porque ao longo do processo você vai amadurecendo algumas questões que são importantes para a formação, ou seja, vai desenvolvendo habilidades. (PE 25)

[...] Eu penso que o |DPD influencia no exercício da docência. Eu acho que a carreira ajuda a gente a amadurecer, pelo fato de você estar dentro da universidade, discutindo com outras pessoas que trabalham em outras áreas, que tem vivências diferentes. (PE 28)

Corroborar com esses relatos as considerações de García (1999), quando afirma que as oportunidades de cursos de formação pedagógica e o desenvolvimento de autonomia na carreira docente compreendem a profissionalidade, a qual se estende ao longo do percurso da carreira profissional, de tal modo que seu desenvolvimento envolve uma aprendizagem contínua, interativa e acumulativa; e de Vaillant e García (2015), os quais consideram que o DPD envolve oportunidades que fortalecem as condições para exercer a profissão docente.

Para García e Vaillant (2016), o DPD não é um momento, mas uma jornada. Deve integrar o conhecimento disciplinar que os professores possuem sobre um determinado assunto, e as habilidades educacionais necessárias para exercer a profissão docente.

Em contrapartida, alguns professores enfermeiros relataram que o DPD pode influenciar negativamente no exercício da docência universitária, visto que os distancia do ensino, atribuindo-se a isto as excessivas demandas administrativas que envolvem o trabalho acadêmico, a dedicação prioritária a pesquisa, e o fato de o aperfeiçoamento docente tornar o professor muito especialista.

[...] Acho que vai chegando uma época que você vai ficando tão sobrecarregado e cansado de algumas coisas. Porque conforme você vai ficando na universidade, desenvolvendo a sua carreira, as suas responsabilidades aumentam. Eu acho chato falar, mas você fica cansada para exercer o ensino. (PE 22)

[...] A estrutura e as atividades que a gente desenvolve de uma forma geral dentro dessa instituição influenciam sim primordialmente no ensino de graduação. (PE 20)

[...] O DPD influencia diretamente no exercício da docência. A dinâmica do trabalho aqui é exaustiva demais, são muitas exigências. A gente tem o tripé que é o ensino, a pesquisa e a extensão, e ainda temos as atividades administrativas. É muita sobrecarga de trabalho. Ficamos o tempo todo sob tensão. Isso atrapalha toda a formação, toda a nossa dedicação ao ensino. (PE 26)

[...] Você acaba tendo muita demanda e o ensino fica um pouco de lado. (PE25)

[...] Obviamente que quanto mais qualificado você vai ficando, a possibilidade de distanciamento da graduação é real porque quanto mais especialista, mais introspectivo na carreira acadêmica. (PE 01)

[...] Por necessidade muita gente prioriza a pesquisa e deixa a graduação em segundo plano. (PE 13)

[...] Mas a carreira docente exige dedicação aos outros pilares, e quando você pensa na valorização da pesquisa, no envolvimento com as atividades administrativas por exemplo, obviamente fica comprometida a sua dedicação no ensino. (PE 30)

Esses relatos podem ser relacionados às considerações de Dias Sobrinho (2014), o qual afirma que o ensino realizado por docentes aderidos ao neoliberalismo acadêmico acontece em universidades públicas, mediante a gestão de atividades diversas que buscam a captação de recursos e a intermediação com corporações externas, como o desenvolvimento de pesquisas, processos e produtos de inovação.

Guilherme e Dietz (2015) reiteram afirmando que devido a cada vez menor intervenção estatal na direção e financiamento das universidades públicas, e dos programas de investigação, a educação superior está cada vez mais à mercê da globalização hegemônica e do capitalismo neoliberal.

Segundo Contreras (2002), os professores têm uma obrigação moral e um compromisso com o ensino, o que requer dos mesmos uma competência profissional coerente.

Para Giroux (1997) é importante repensar sobre as condições que impedem que os professores assumam o seu potencial enquanto profissionais estudiosos e ativos. Sobretudo Vaillant e García (2015) afirmam, que o docente é a pessoa responsável pela ativação e o desenvolvimento dos processos de ensino.

É mister a responsabilidade da universidade na formação integral de cidadãos-profissionais. Entretanto, a educação superior, em grande parte impulsionada por poderosos organismos internacionais e pela economia de mercado, está tendendo a substituir as finalidades essenciais da formação integral humana, pela capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas. Desse modo, a educação tem papel importante na espacialidade da interatuação do desenvolvimento da consciência crítica e da produção de condições favoráveis à elevação dos indivíduos e das sociedades (DIAS SOBRINHO, 2015).

Assim, compreende-se que as condições de trabalho docente são elementos mediadores ao DPD, o que envolve a maneira como os professores desenvolvem o exercício da docência universitária, podendo ou não beneficiar o ensino.

Sobretudo considera-se que o contexto em que o DPD se desenvolve pode intimidar ou alavancar as atividades que envolvem o exercício da docência universitária, interferindo na dedicação dos professores enfermeiros sobre o ensino de graduação em enfermagem.

Em síntese, a análise dos resultados predominantes na categoria temática 4 permitiu identificar entre os professores enfermeiros investigados a concepção sobre o DPD como elemento que abarca a carreira docente e que influencia negativamente e positivamente sobre o exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem. Positivamente pelo amadurecimento profissional do professor e qualificação docente, e negativamente em função das excessivas demandas administrativas que envolvem o trabalho acadêmico, dedicação prioritária a pesquisa, aperfeiçoamento e especialização docente, distanciando o professor do ensino.

Ainda, divergências em relação ao interesse e participação dos professores nas oportunidades de cursos de formação docente ofertados pela universidade; e a percepção dos professores enfermeiros sobre a formação inicial e a formação continuada como fases da carreira docente que contribuem para o DPD foram evidenciadas.

Contudo, a fase de iniciação ao ensino e as experiências adquiridas no desempenho da profissão enfermeiro foram referenciadas pelos investigados como mecanismos contribuintes para o DPD e o exercício da docência no ensino de enfermagem. No entanto, houveram relatos entre os membros do grupo investigado, apontando a necessidade de ter na universidade indicadores de avaliação, que incentivem a capacitação do professor na área do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa defende-se a tese de que o DPD de professores enfermeiros universitários pode exercer influência sobre o exercício da docência, beneficiando ou não o ensino de enfermagem.

O universo dessa análise contemplou quatro campos do conhecimento, os quais a escola; o currículo; o ensino e a profissionalidade, e apoiou-se no referencial teórico de Carlos Marcelo García.

A construção dessa análise se deu mediante a organização de quatro categorias temáticas abrangendo, o DPD de professores enfermeiros universitários, enquanto profissionais inseridos em uma universidade pública, e envolvidos com o currículo do curso em que atuam, com as atividades acadêmicas e didáticas que englobam o ensino de Enfermagem, e com as oportunidades de cursos de formação e desenvolvimento da carreira docente.

Compreendeu-se que o DPD de professores enfermeiros universitários é um processo contínuo, sistemático e organizado, que abrange toda a carreira docente. Relaciona-se com a formação do professor enfermeiro na graduação, as experiências adquiridas no período de iniciação ao trabalho, seja na assistência ou no ensino de enfermagem, bem como as condições de trabalho que transcende a carreira docente. Envolve a relação e o conhecimento dos professores com a organização da universidade pública e o currículo do curso, as estruturas acadêmicas e cognitivas que envolvem o ensino de enfermagem, quer as possibilidades de formação pedagógica, quer a capacidade docente de atuação individual e coletiva, e as condições docentes para exercer o ensino de enfermagem.

Percebeu-se que o DPD de professores enfermeiros universitários é um fenômeno complexo e multidimensional. Complexo, porque o professor enfermeiro não se gradua para exercer o ensino universitário, ou seja, sua formação envolve o aprender a trabalhar na assistência de enfermagem, assim, enquanto professor enfermeiro terá de aprender a ensinar e para isto desenvolver-se profissionalmente como docente. Multidimensional, porque envolve a carreira docente; se relaciona com as condições de trabalho; as possibilidades de formação pedagógica; e a capacidade docente de atuação individual e coletiva.

Sobretudo, confirmou-se a premissa que instigou inicialmente a realização dessa pesquisa. Identificou-se que o DPD tem profunda relação com o exercício da docência, podendo exercer influência sobre o mesmo, isto porque envolvem a vida pessoal e profissional do professor enfermeiro; e o contexto organizacional da universidade pública, local em que exerce suas atividades acadêmicas. Assim, interfere na dedicação dos professores enfermeiros sobre o

exercício da docência junto às atividades de graduação, beneficiando ou não o ensino de enfermagem.

Contudo, diante desta análise não foi possível listar os benefícios ou prejuízos que o DPD de professores enfermeiros universitários atuantes em universidade pública pode desencadear sobre o ensino de enfermagem. Todavia, destaca-se que a identificação de um paradoxo entre os resultados, talvez seja o mentor para questionamentos e reflexões que possam ajudar a identificar as possíveis influências que o DPD pode desencadear sobre o exercício da docência no ensino de enfermagem.

Perceberam-se entre o grupo investigado, professores enfermeiros universitários devidamente respaldados para o exercício da docência, no que se refere à estrutura física para o desempenho de práticas pedagógicas, formação na sua área específica de ensino, e embora com menor ênfase, na área pedagógica.

Em contrapartida, perceberam-se professores enfermeiros universitários distanciados dos fundamentos pedagógicos que envolvem o exercício da docência, especialmente no que concerne ao planejamento do ensino de enfermagem. Nesse sentido, imersos no contexto da proposta neoliberalista, sobrecarregados por extensivas atividades acadêmicas, que consentindo com a universidade neoliberal, suprimem o planejamento do exercício da docência em detrimento ao produtivismo acadêmico. Vale ressaltar, que foi possível perceber professores enfermeiros efetivamente movidos ao cumprimento das demandas acadêmicas que compelem à carreira universitária.

Visualizando o professor enfermeiro inserido em uma universidade pública operacional preocupa-se com as influências que as condições de trabalho desse profissional possam desencadear sobre aquele que ele forma que é o enfermeiro, profissional a ser formado sob princípios que deverão integrar ativamente os interesses humanos e sociais, e não apenas satisfazer o mercado empresarial.

Nessa conjuntura questiona-se: É possível o professor enfermeiro universitário planejar-se adequadamente para exercer a docência universitária, na perspectiva de um ensino crítico e reflexivo, orientado para uma proposta de formação humanizada e socialmente construída, contemplando o mundo do trabalho, diante do contexto que se insere a carreira na perspectiva de uma universidade neoliberal?; É possível o professor enfermeiro universitário sem o tempo necessário para o planejamento do ensino, não permitir que o exercício da docência seja fragilizado?; Diante do cenário consubstanciado à influência da doutrina neoliberalista a que se encontram as universidades públicas, é possível o professor enfermeiro

exigir junto à gestão universitária a valorização do exercício da docência no ensino de enfermagem?

Não está sendo negado aqui, que o modelo universitário hegemônico no mundo atual, o qual comprometido com a irradiação e a consolidação da ideologia e da economia neoliberal é aquele que superando metas de produtividade permite o acesso aos poucos recursos disponíveis para o financiamento de pesquisas, especialmente no campo da enfermagem, mas diante disso se faz um convite ao professor enfermeiro para pensar sobre os possíveis reflexos dessa lógica sobre o ensino de enfermagem.

Talvez, o caminho percorrido para amenizar a influência possivelmente exercida pelo DPD sobre o exercício da docência no ensino de enfermagem, esteja na abertura de espaços de discussão sobre este assunto entre os próprios professores enfermeiros. Acredita-se, que diante dessa proposta encontrem-se alternativas que venham a amenizar este quadro.

Contrariamente à lógica do produtivismo acadêmico, espera-se que o professor enfermeiro tenha voz ativa na academia, não simplesmente se curve a atender às demandas do mercado intelectual de maneira automática, mas que encontre mecanismos para dialogar com o mesmo, gerando conhecimentos de ponta que se constituam sob princípios éticos e de justiça social, o que envolve a formação do enfermeiro e a assistência de enfermagem na área da saúde.

Especialmente em relação ao ensino de enfermagem, aspira-se que o professor enfermeiro atuante em universidade pública preserve a imagem da instituição que o acolhe, que como tal é uma instituição social de ensino, cuja função primordial é a formação integral de cidadãos-profissionais mediados pelo conhecimento que integre a formação humana social, a ética e a política, o que sob esta lógica filosófica sedia o exercício da docência no ensino de enfermagem.

Espera-se com esta tese, ter possibilitado reflexões sobre o tema aqui explorado e contribuído para modificações junto ao contexto do ensino de enfermagem. Assim como, não há pretensão de esgotamento do tema, sendo o objetivo estimular o debate, oferecendo-se elementos que podem indicar propostas de pesquisas para futuros trabalhos nesse campo de discussão.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, K.C.R.S.; CESARINO, C.B. Formação e prática pedagógicas docente em cursos superiores de enfermagem em instituições particulares. **Arq. Ciênc. Saúde**. v.21, n.1, p.79-87, Mar. 2014. Disponível em: [http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-21-1/ID-577-21\(1\)-\(Jan-Mar-2014\).pdf](http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-21-1/ID-577-21(1)-(Jan-Mar-2014).pdf) . Acesso em: 17 jul.2017.
- ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. Capítulo II. In: SANTOS, B.S. ; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, Outubro, 2008.
- ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.
- _____. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.27, n.2, p. 7-31, 2014.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias da Ensino. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10ª ed. Joinville: Univille, 2012. p. 75-107.
- ASSOLINI; LASTÓRIA; ALMEIDA. Docência, prática pedagógica, currículo, formação e desenvolvimento profissional: discussões, desafios e perspectivas. Entrevista com Profª Drª Noeli Prestes Padilha Rivas. In: LASTÓRIA, A.C.; ROSA, A.V. **Elos da cidadania: localidade, escola e ação**. Ribeirão Preto: Pró-reitoria de cultura e extensão universitária, 2014. p.145-70.
- BACKES, V.M.S, MOYÁ, J.L.M.; PRADO, M.L. Proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente universitario de enfermería. **Rev Latino-Am Enfermagem**. v.19, n.2, p.1-8, Abr . 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/es_26.pdf . Acesso em 10 mar.2017.
- BACKES V.M.S. et al. Expressions of pedagogical content knowledge of an experienced nursing teacher. **Texto Contexto Enferm**. v.22, n.3, p. 804-10, Set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/en_v22n3a29.pdf . Acesso em: 17 mar.2017
- BAPTISTA, S.S.; BARREIRA, I.A. A Enfermagem na universidade brasileira: buscando espaços, conquistando profissões. **Esc Anna Nery R Enferm**. v.4, n.1, p. 21-30, 2000.
- BARBOSA, A.M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNHEIM, C.T. ; CHAUI, M.S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior** . Brasília: UNESCO, 2008. 44 p.
- BOAS, T.C. ; GANS-MORSE, J. Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan. **St Comp Int Dev** . v.44, p.37–161. 2009. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12116-009-9040-5.pdf> . Acesso em: 17 jul.2017

BOOTH, T.L. et al. Preparation of academic nurse educators. **Nurse Education in Practice**. v.19, p. 54-7. 2016.

Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595316300191>

Acesso em: 16 jun.2017.

BRAGA, M.J.G. Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. **Cadernos de Educação**. v.13, n.25, p.98-117, Dez. 2013. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/4962/4167> Acesso em: 10 mar.2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996)**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 17 jun 2017.

_____. **Conselho Nacional de Educação (2001)**. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3 de 07 de novembro de 2001: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> . Acesso em: 17 jun 2017.

BROWN, S.T. et al. The use of innovative Pedagogies in Nursing Education: An International Perspective. **Innovative pedagogies / nursing education research**. v.30, n.3, Jun. 2009.

CALDEIRA, A.M.S. ; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

CARRIJO, A.R. **Ensino de história da enfermagem: formação inicial e identidade profissional**. 2012.172 p. Tese de doutorado. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, S.M.; PAES, G.O.; LEITE, J. L. Trabalho, educação e saúde na perspectiva das concepções de enfermeiros em atividade docente. **Trab.Educ.Saúde**. v.8 n.1,p.123-136, Jun.2010.

CATANI, A.M. O Papel da Universidade Pública hoje: Concepção e Função. **Jornal de políticas educacionais**. n.4, p.4-14, Dez.2008.

CHAUÍ, M.S. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP. 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG. em 5 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**. n.24, . p.5-15, dez, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, A.K. et al. Metodologia problematizadora e suas implicações para atuação do docente: relato de experiência. **Educ.rev.** v.27, n.3, p.61-78, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a04.pdf> . Acesso em 30 de nov. 2016.

CUNHA, M.I. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: _____. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. cap. 1, p.13-29.

CUNHA, M.I.; WOLFF, R. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In: CUNHA, M.I. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. cap.2. p.31-60.

CUNHA, M.I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. cap. 1. p.11-26.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010 . 339 p.

_____. A docência como ação complexa. In: _____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010 a. cap.1. p. 19-34.

_____. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: _____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010 b. cap.4. p. 59-81.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** n. 3, p. 609-625, set. 2013.

_____. M.I. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. 350 p.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001. 351 p.

DIAS, H.S.; LIMA, L.D.; TEIXEIRA, M. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. **Ciênc. Saúde coletiva**. v.18, n.6, p.1613-24, . 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v18n6/13.pdf> . Acesso em 10 mar.2017.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação, Campinas; Sorocaba**. v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

_____.Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DOMINGUES, E. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”. **Editorial. Psicologia em Estudo** .v. 18, n. 2, p. 195-198. Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n2/a01v18n2.pdf> . Acesso em: 30 out.2016.

DRAGANOV, P.B.; SANNA, M.C. Avaliação das competências de professores de enfermagem para desenvolver programas educativos para adultos. **Rev Bras Enferm.** v.66, n.4, Agos. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v66n4/v66n4a12.pdf> . Acesso em 10 mar.2017.

_____. Evaluation of teacher competencies of nursing to managing educational programs for adults. **Esc. Anna Nery**. V.18, n.1, p. 167-74, Mar. 2014 Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/ean/v18n1/en_1414-8145-ean-18-01-0167.pdf . Acesso em 10 mar.2017.

_____. Competências andragógicas dos docentes enfermeiros que atuam na graduação em enfermagem paulistana. **Trab. educ. Saúde**. v.14, n.1, p.155-182, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v14n1/1981-7746-tes-14-01-0155.pdf> . Acesso em: 12 mar.2017.

ERDMANN, A.L. Formação de especialistas, mestres e doutores em enfermagem: avanço e perspectivas. **Acta Paul Enferm**. v.22, 551-3, 2009. Especial-Nefrologia.

FERNÁNDEZ, J.T. Evaluación del desarrollo profesional docente basado em competencias. In: GARCÍA, C.M. **Evaluación del desarrollo profesional docente**. 1ª ed. Barcelona: Editorial Davince, 2011. cap 2.

FERRAZ, L. O PET-Saúde e sua interlocução com o Pró-Saúde a partir da pesquisa: o relato dessa experiência. **Rev Bras Educ Méd**. v.36, , p.166- 71, 2012 . Suppl 1Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n1s1/v36n1s1a23.pdf> . Acesso em: 10 mar.2017.

FERREIRA, E.M. et al. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. **Rev Esc Enferm USP**.v.43, p. 1292-6. 2009. Esp 2:

FLORES, M.A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: GARCÍA, C.M. **El profesorado principiante: Inserción a la docência**. 1ª ed Barcelona: Octaedro, 2008. v1. cap 2.

FONTANELLA, B.J.B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, v.27, n.2, p.389-394, Fev. 2011.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui**. v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015.

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog**, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf> Acesso em: 20 out.2017.

FRANCO, M.A.S.; PIMENTA, S.G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, n. 135, p.539-553, Jun. 2016.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996.p. 25.

FULLAN, M. The meaning of educational change: A quarter of century of learning. In: HARGREAVES, A. et al. **International Handbook of Educational Change**. Dordrecht: Kluwer, 1998. p. 214-228.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999. 271 p.

_____. **La función docente**. Spanish: Síntesis educación, 2001.

_____. **La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes.** Olhar de professor: Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 63-90, 2007.

_____. **El professorado principiante: Inserción a la docência.** 1ª ed. v1 Barcelona: Octaedro. 2008. 294 p.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v.8, p. 7-22, 2009 a.

_____. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. **Revista de currículum y formación del professorado.** v.13, n.1, 2009 b.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.** v. 2, n. 3, p.11-49, dez. 2010.

_____. **Evaluación del desarrollo profesional docente.** 1ª ed. Barcelona: Davince, 2011.

GARCÍA, C.M.; YOT, C.; MAYOR, C. Alacena, An Open Learning Design Repository for University Teaching. **Comunicar, Scientific Journal of Media Literacy**, v.37, p.37-44, 2011.

GARCÍA, C.M.; DOMÍNGUEZ, C.Y. Los profesores como diseñadores: nuevas tareas para los docentes universitarios. **Educação, Sant a Maria**, v. 36, n. 3, p. 365-386, dez. 2011.

GARCÍA, CM; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2016.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A.I.P. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap.11. p.353-79.

GONZAGA, A.M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 2ª ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011. cap. 3.

GONZALEZ, M.A.; FONT, C.M. The nurse teacher. Construction of a new professional identity. **Invest. educ. enferm.** v.30, n.3, p.398-405, Dec.2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072012000300013 Acesso em: 10 jul 2016.

GUILHERME, M. ;DIETZ, G. Entrevistam Boaventura de Sousa Santos. Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, v.31, p. 201-212, 2015.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação.** 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.p.11.

HORSFALL, J.; CLEARY, M.; HUNT, G.E. Developing a pedagogy for nursing teaching—learning. **Nurse Education Today.** v.32, p.930-933. 2012. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S026069171100284X>

Acesso em: 10 mar.2017

KEMP, S.J.; BAKER, M. Continuing Professional Development - reflections from nursing and education. **Nurse Educ Pract.** v.13, n.6, p.541-5, Nov. 2013. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595313000942>
Acesso em: 10 mar.2017.

LEAL, R.B. Planejamento de Ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.37, n.3, p. 1-6, 2005.

LEONELLO, V.M.; OLIVEIRA, M.A.C. Higher education in nursing: the faculty work process in different institutional contexts. **Rev Esc Enferm USP.** v.48, n.6, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48n6/0080-6234-reeusp-48-06-1093.pdf>

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. 263 p.

LIMA, K.R.S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Rev Katál**, v.14, n.1, p.86-94, 2011.

LIMA, P.G.; SANTOS, P.L.F. Professional and social requests of the nursing professor in Brazil. **Interface - Comunic. Saude, Educ.**, v.15, n.39, p.1097-109, dez. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MCNAMARA, A.; ROAT, C.; KEMPER, M. Preparing nurses for the new world order: a faculty development focus. **Nurs Admin Q.** v.36, n.3, p.253-9, Sep.2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22677966> . Acesso: 10 mar.2017.

MADEIRA, M.Z.A.; LIMA, M.G.S.B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev Bras Enferm.** V.60, n.4, p.400-4, Ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400008 . Acesso em: 12 mar.2017.

_____. A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem. **Rev. bras. enferm.** v.61, n.4, p. 447-453, 2008.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672008000400008>. Acesso em: 10 mar.2017

_____. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Texto Contexto Enferm.** v.19, n.1, p. 70-77, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-07072010000100008>. Acesso em: 10 mar.2017

MAFRA, I.F. et al. Projeto político-pedagógico: fragilidades e potencialidades vividas por docentes universitários de enfermagem. **Rev. enferm.** v.21, n.3, p.361-5, Set.2013.

MANCIBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Rev Port Educ**, v.23, n.2, p.73-91, 2010.

MARZIALE, M.H.P. Desafios da produção e divulgação do conhecimento científico da Enfermagem. **Acta Paul Enferm**, v.25, n.3, 2012. I.

- MASETTO, M.T. O docente do ensino superior e o Projeto Político Pedagógico. In: _____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summs, 2003. p. 59-63.
- MAYOR, C. Evaluación del desarrollo profesional docente basado en la supervisión: el caso de los profesores principiantes. In: GARCÍA, C.M. **Evaluación del desarrollo profesional docente**. 1ª ed. Barcelona: Davince, 2011. Cap.2011
- MEIRELLES, F.S. A Gestão da extensão na universidade. In: KLERING, L.R. **Temas contemporâneos sobre gestão universitária**. Florianópolis: Bookess, 2013. cap.14, p.125.
- MESQUITA, S.K.C.; MENESES, R.M.V.; RIBEIRO, D.K.R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab.Educ.Saúde**, v.14, n.2, p.473-486, Ago. 2016.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- _____. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 108 p.
- _____. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. v. 5, n. 7, p.1-12, Abr.2017 .
- MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlo: Edufscar, 2010. 203 p.
- MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: E.P.U, 2014. p.12.
- MOYA JLM, ESTEBAN MPS. La complejidad del 4. cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. **Texto Contexto Enferm**, v.15, n.2, p. 312-9, Jun, 2006.
- MUÑOZ, F.I. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro.. In: GARCÍA, C.M. **La función docente. Spanish: Síntesis educación**. 2001. cap. 2.
- _____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez. 2009. 118 p.
- MUÑOZ, F. I. et al. **Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación**. Madrid: Síntesis, 2016. 198 p.
- NÓVOA, A. Professores: o futuro ainda demora muito tempo? In: _____ **Professores imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009. 95 p.
- _____. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesqui**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, Mar. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaracion mundial sobre la educacion superior en el siglo xxi: vision y accion 1998**. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
Acesso em: 17 mar.2017.

PAZETO, A.E. Universidade, formação e mundo do trabalho: superando a visão corporativa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v.13, n.49, p. 487-496, Dez. 2005.

PEREIRA, W.R.; CHAOUCHAR, S.H. Identificação de novas práticas pedagógicas na percepção dos docentes de um curso de enfermagem. **Cienc Cuid Saúde**. v.9, n.1, p.99-106, Mar. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/10533/5742> . Acesso em: 12 jul 2017.

PEREIRA, W.R. et al. Práticas pedagógicas, processos de subjetivação e desejo de aprender na perspectiva institucionalista. **Acta Paul Enferm**, v.25, n.6, p. 962-8, 2012.

PEREIRA W.R.; TAVARES, C.M.M. Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. **Rev Esc Enferm USP**, v.44, n.4, p.1077-84, 2010.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. v1. São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.

PÜSCHEL, V.A.A. Ser professor de enfermagem. **Cogitare Enferm**, v.17, n.1, p. 9-14, Mar.2012.

RODRIGUES, M.T.P.; MENDES SOBRINHO, J.A.C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. bras. enferm.** v.60, n.4, p. 456-459, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000400019>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev Bras Enferm**. v. 61, n.4, p.435-40, Ago. 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000400006 . Acesso em: 17 jun.2017.

RODRIGUES, J.A. et al. Tendências Pedagógicas: Conflitos, Desafios e Perspectivas de Docentes de Enfermagem. **Rev Bras Educ Méd**. v.37, n. 3, p.333-42, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/05.pdf> . Acesso em: 20 mar.2017.

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I.P.S.; MANTOVANI, M.F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Esc Anna Nery Enferm**, v.11, n.2, p.313- 7, Jun. 2007.

SACRISTÁN, J.S.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto editora: Portugal, 1999. cap. 3. p. 63.92.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

_____. **A educação que ainda é possível: Ensaio sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 200 p.

SACRISTÁN, J.S.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 a. cap.6. p.119-148.

_____. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 b. cap.8. p.197-231.

SANTOS, B.S. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B.S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. cap.1.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 116 p.

_____. Entrevistado por: Manuela Guilherme; Gunther Dietz. In: GUILHERME, M.; GUNTHER DIETZ, G. Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, v.31, p.201-212. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 1986. 96 p.

_____. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. A Pedagogia histórico-crítica. **Rev.Binac. Bras.Argent.Diálogo Ciênc**, v.3, n.2, p.11-36. 2014.

SEBOLD, L.F.; CARRARO, T.E. Modos de ser enfermeiro professor no ensino do cuidado de enfermagem: um olhar heideggeriano. **Rev Bras Enferm**. v. 66, n.4, p. 550-56. Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v66n4/v66n4a13.pdf> . Acesso em 10 mar.2017.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M.G. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto Contexto Enferm**, v.19, n.1, 176-84, Mar.2010.

SORDI, M.R.L. Alternativas Propositivas no Campo da Avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2008. p.171-182.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis:Vozes, 2010. cap.1. p. 31-55.

TONG, A. ; SAINSBURY, P. ; CRAIG, J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, v.19, n.6, p. 349-357, 2007. Advance Access Publication 14.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. **Projeto Pedagógico Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem**. 2014. Disponível em: <http://www.eerp.usp.br/Bacharelado-Licenciatura-PP/> Acesso em: 28 de março de 2016.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C.M. **Las tareas del formador**. Maracena: Aljibe, 2001. 149 p.

_____. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: UTFPR, 2012. 241 p.

_____. C.M. **El ABC y D de La Formación Docente**. 1ª ed. Madrid: Narcea, 2015. 176 p.

VASCONCELLOS, C.S. Processo de Planejamento. In: _____. **Planejamento: Projeto de Ensino – aprendizagem e Projeto político-pedagógico**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008. p. 78-96.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**. v. 23, n. 61, p. 267-281, Dez.2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 16 out.2016.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____. **Lições de Didática**. 5ª ed. 2006. cap.1. p. 3-33.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. 2010. cap. 1. p. 13-27.

VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos**, 2010. 158 p.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.53-87; 89-110.

ZABALZA, M.A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

_____. **El Practicum y las Prácticas em Empresas: En la formación universitaria**. Madrid.España: Narcea. 2013.

APÊNDICE A

Entrevista semiestruturada

Dados de identificação (Fonte: Curriculum lattes e entrevista semiestruturada):

Sexo: F () M () Idade: _____

Tempo de profissão docente: _____

Tempo de atuação na EERP: _____

Experiências profissionais (exceto docência):

Experiências profissionais na
docência: _____

Realização de cursos de formação pedagógica:

Áreas e programas que realizou mestrado e doutorado:

Áreas e temas de investigação:

Área e temas de projeto de extensão:

Questões que contemplam o desenvolvimento profissional docente e o exercício da docência na visão do professor enfermeiro:

- 1) O que significa para você ser professor enfermeiro universitário numa universidade pública?
- 2) Que mecanismos de formação profissional docente você considera que a universidade lhe proporcionou?
- 3) Considerando que o desenvolvimento profissional do professor é um projeto ao longo de uma carreira, como você considera que se processou o desenvolvimento de sua profissão em relação a:
 - Formação inicial (graduação)?
 - Formação em iniciação (curso que o professor faz no início de sua carreira)?
 - Formação contínua (formação permanente, durante o exercício da carreira)?
- 4) O desenvolvimento da sua carreira de professor influencia no exercício de sua docência? Por quê?
- 5) O currículo do curso onde você atua contribui para o seu desenvolvimento profissional?
- 6) Pensando sobre os elementos que contemplam a atuação do professor de uma Universidade pública (ensino, pesquisa e extensão), o que você considera que contribui para o seu desenvolvimento profissional?
- 7) Como você desenvolve seu processo pedagógico em relação a:
 - Práticas pedagógicas (aulas teórica e prática clínica)?
 - Conhecimento sobre o currículo prescrito e explícito e sua colaboração na organização do mesmo no curso que atua?
 - Relaciona o PP na disciplina que atua?
 - Relaciona o PP no preparo do plano de ensino?
 - Relaciona o plano de ensino no desenvolvimento de suas aulas?
 - Conhecimentos sobre didática, teorias de ensino e teorias pedagógicas?
 - Condições para exercer o ensino (tempo para preparar aula, estudar)?
 - As pesquisas e projetos de extensão que realiza têm relação com aquilo que ensina?
- 8) Em relação a carreira: há incentivo da universidade a cursos de formação docente?
- 9) Você participa em cursos de formação oferecidos pela universidade?

APÊNDICE B

Roteiro para Observação do tipo observador como participante

“Serão observadas a realização de práticas pedagógicas pelo professor enfermeiro em sala de aula e nas práticas de campo. Serão consultados o PP, o plano de ensino da disciplina ministrada pelo professor entrevistado e o plano de aula como fonte secundária”.

Identificação do professor observado: _____

Disciplina ministrada: _____

1. Observações descritivas

a) Descrição dos sujeitos (motivação para exercer o ensino, relação professor – aluno, outros): _____

b) Descrição dos locais (condições que exerce o ensino seja em sala de aula ou prática de campo (infraestrutura): _____

c) Descrição das atividades de prática pedagógica (plano de aula, método de ensino, estratégias de ensino, avaliação de ensino): _____

2. Descrições reflexivas

a) Analíticas:

- relação da disciplina com o PP: _____

- relação da disciplina com o plano de ensino: _____

- relação das estratégias de ensino com o plano de ensino e plano de aula: _____

- relação da avaliação com o plano de ensino: _____

b) Dilemas éticos e conflitos (se houver): _____

c) Mudanças na perspectiva do observador: _____

d) Esclarecimentos necessários: _____

APÊNDICE C
Constatação teórica da saturação da categoria temática 1

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fontanella et al (2011) - *R: Número de Recorrências

Enunciados/Temas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	* R
Responsabilidade social	X																														06
Compromisso com o SUS	X																														03
Compromisso com a formação de recursos humanos					X																										07
Desafio por ser enfermeiro		X																													02
Realização profissional						X																									09
Oportunidade de fazer pesquisa			X																												04
Produzir cientificamente com o propósito de retornar a sociedade												X																			02
O tripé (ensino, pesquisa e extensão) tem pesos diferentes					X																										05
Importante fazer articulação entre os elementos do tripé	X																														11
No tripé o maior peso é a pesquisa.	X																														06
Ensino entendido como cerne da universidade.	X																														05
Demanda excessiva de trabalho acadêmico.		X																													10
Política de incentivo quanto a infraestrutura.	X																														05
Possibilidades de cursos e idas a eventos pela universidade.			X																												01
DPD depende de interesse, tempo e organização do professor.		X																													14
Momentos estancos de formação docente.						X																									09
Tempo de trabalho na universidade contribui para o DPD								X																							05
Novos enunciados para cada entrevista: X	06	03	02	00	02	02	00	01	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	

APÊNDICE D

Constatação teórica da saturação da categoria temática 2

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fontanella et al (2011) - *R: Número de Recorrências

Enunciados/Temas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	* R
Contribuição do currículo para o DPD		X																													17
Discussão pontual entre docentes sobre o currículo do curso.		X																													06
Inconsistência na organização do currículo e na articulação das disciplinas.		X																													09
Conhecimento docente sobre o currículo do curso	X																														14
Novos enunciados para cada entrevista: X	01	03	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	

APÊNDICE E

Constatação teórica da saturação da categoria temática 3

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fontanella et al (2011) - *R: Número de Recorrências

Enunciados/Temas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	*R
Realização de plano de aula.	X																														05
Uso de estratégias de ensino objetivando aulas atrativas e ativas.		X																													17
Uso autores da educação no preparo das aulas.	X																														27
Adesão ao ciclo pedagógico.				X																											19
Métodos tradicionais de ensino					X																										08
Atualização e preparo de aulas como rotina			X																												12
Articulação do PP, plano de ensino, aulas.	X																														29
Compromisso com o tripé.	X																														15
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.	X																														22
Fatores contribuintes de DPD		X																													12
Dificuldades com tempo para preparar aulas.		X																													15
Serviços acadêmicos realizados em casa por demanda excessiva de trabalho.						X																									15
Organização docente para atender as demandas acadêmicas.				X																											07
Novos enunciados para cada entrevista: X	05	03	01	02	01	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	

APÊNDICE F

Constatação teórica da saturação da categoria temática 4

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fontanella et al (2011) - *R: Número de Recorrênc

Enunciados/Temas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	*R
Graduação não contribuinte para o DPD.	X																														14
Graduação contribuinte para o DPD.			X																												13
Realização de PG trabalhando	X																														07
PG consolidando a formação docente	X																														06
Contribuição do trabalho na assistência de enfermagem para o DPD.									X																						07
Participação do professor em cursos de formação docente oferecidos ou não pela universidade.		X																													20
Habilidade de ensinar não relacionada a cursos de formação docente													X																		03
Carreira do professor influenciando o exercício da docência.	X																														23
Carreira como influência positiva no exercício da docência, pela qualificação docente por PG favorece o DPD.	X																														04
A carreira pode ser benéfica porque o amadurecimento profissional docente favorece a criticidade do professor enfermeiro.						X																									08
Carreira como influência negativa no exercício da docência, devido as demandas administrativas e de pesquisa que envolvem o professor .																						X									03
A carreira influencia negativa quando professor aperfeiçoar-se demais, tornar-se muito especialista e se distancia do ensino.	X																														02
Carreira como influência negativa quando professor prioriza sua dedicação a pesquisa.													X																		02
Necessidade de a universidade ter indicadores de avaliação para o ensino											X																				05
Necessidade de oportunidades de espaços de discussão sobre formação docente extensivo a todos os professores				X																											01
Novos enunciados para cada entrevista: X	06	01	01	01	00	01	00	00	01	01	00	00	02	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00

APÊNDICE G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Professor (a): Meu nome é Kátia Pereira de Borba, discente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública, nível doutorado, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), orientanda da Prof^a. Dr^a Maria José Clapis, professora do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública da EERP/USP. Venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa” **Desenvolvimento profissional: um estudo com professores enfermeiros universitários**”, que objetiva compreender as relações que envolvem o exercício da docência e o desenvolvimento profissional de professores enfermeiros universitários que atuam no curso de Enfermagem Bacharelado e Licenciatura da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Acredita-se que os resultados desse estudo poderão contribuir para o conhecimento na formação de professores enfermeiros e consequentemente para a formação de enfermeiros, o que em cadeia possibilitará melhorias junto ao sistema de saúde nacional e a saúde da população como um todo. Sua participação se dará em dois momentos: Através de uma entrevista semiestruturada, e mediante observação de sua atuação em suas atividades didáticas, por um período de um semestre. A entrevista ocupará seu tempo por um período médio de 60 minutos. Sua participação é voluntária. Você terá a liberdade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo na sua vida profissional. Também a qualquer momento pode pedir esclarecimentos para o pesquisador e sua orientadora. A pesquisa não lhe terá gastos financeiros, pois os dados serão coletados em seu ambiente de trabalho. Esta pesquisa poderá lhe trazer algum desconforto no momento da entrevista, assim como, quando você for observado em suas atividades de sala de aula. Estes tipos de procedimentos apresentam um risco mínimo, que está relacionado as reflexões que você venha a fazer neste processo. Esse tipo de risco poderá ser reduzido pelo fato do pesquisador sanar as suas dúvidas, e pelo interrompimento da pesquisa caso você apresente qualquer desconforto. Você não será beneficiado (a) diretamente, mas o resultado deste trabalho poderá trazer benefícios para o processo pedagógico no ensino de enfermagem brasileiro. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EERP-USP, que tem a finalidade de proteger eticamente os participantes da pesquisa. Por ocasião da divulgação dos resultados em periódicos e eventos científicos será garantido seu anonimato e sigilo de seus dados confidenciais. Caso sinta necessidade de qualquer esclarecimento durante ou após a coleta de dados, segue o telefone e endereço eletrônico para contato com a **pesquisadora: Kátia Pereira de Borba, Telefone: (042) 9945-2909, e mail: kpborba@gmail.com ;orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Clapis, Telefone: (016) 3602-3412, e mail: maclapis@eerp.usp.br ; e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP)/ Universidade de São Paulo (USP), Telefone (16) 3315-9197 (ramal 15 9197), horário de funcionamento das 8h às 17h em dias úteis, e e mail: cep@eerp.usp.br**. Se você aceitar participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. Se você estiver de acordo em participar desta pesquisa, deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue. Informo também que este termo deverá ser assinado pela pesquisadora e sua orientadora em duas vias, sendo que uma via é sua.

Consentimento pós-informado

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.
Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Participante

Kátia Pereira de Borba
Pesquisadora

Prof^a Dr^a Maria José Clapis
Orientadora

ENDEREÇO DO CEP: Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Avenida Bandeirantes, 3900 – Bairro Monte Alegre. Ribeirão Preto-SP CEP: 14.040-902.

ANEXO

Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em pesquisa (COMEP) da EERP

Ofício CEP-EERP/USP nº 271/2016, de 25.08.2016

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa abaixo especificado foi analisado e considerado **aprovado** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade da São Paulo (CEP-EERP/USP) em sua 215ª Reunião Ordinária, realizada em 24 de agosto de 2016.

Protocolo CAAE: 56529616.9.0000.5393

Projeto: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES ENFERMEIROS UNIVERSITÁRIOS

Pesquisadores: Kátia Pereira de Borba
Maria José Clapis (orientadora)

Em atendimento à Resolução 466/12, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Prof.ª Dra. Angelita Maria Stabile
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.
Prof.ª Dra. Maria José Clapis
Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP