

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

NANCI DA SILVA NINO

**DOCENTE UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE ENFERMAGEM  
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Caxias do Sul

2010

NANCI DA SILVA NINO

**DOCENTE UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE ENFERMAGEM  
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares

Caxias do Sul

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

N716d Nino, Nanci da Silva, 1973-

Docente universitário do curso de enfermagem : uma reflexão  
sobre as práticas pedagógicas / Nanci da Silva Nino. - 2010.  
89 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Maria do Sacramento.

1. Educação superior. 2. Professores - Formação. 3. Práticas  
pedagógicas. 4. Enfermagem – Ensino. I. Título.

CDU: 371.13:616-083

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação superior	378.12
2. Professores – Formação	371.13
3. Práticas pedagógicas	37.013
4. Enfermagem – Ensino	616-083

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Cleoni Cristina Machado - CRB10/1355



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

**Docente Universitário do Curso de Enfermagem: uma reflexão  
sobre as práticas pedagógicas**

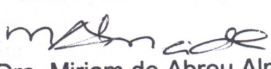
Nanci da Silva Nino

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Epistemologia e Linguagem.

Caxias do Sul, 16 de março de 2010,

Banca Examinadora:

  
Prof. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (orientadora)  
Universidade de Caxias do Sul

  
Prof. Dra. Miriam de Abreu Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

  
Prof. Dr. Paulo César Nodari  
Universidade de Caxias do Sul

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
Biblioteca Central

CIDADE UNIVERSITÁRIA  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax PABX (54) 3218 2100 – www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este trabalho a todos os amigos que  
incentivaram meu constante crescimento  
profissional.

## AGRADECIMENTOS

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

Ao meu marido, Fabrício, e à minha filha, Milena, por me compreenderem, incentivarem, ouvirem e apoiarem em todos os momentos desta trajetória. Desculpem minha ausência.

À minha orientadora, Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, pela dedicação, ajuda e compreensão disponibilizadas nesta caminhada.

Aos professores do curso de Enfermagem que participaram da pesquisa, depositando em mim sua confiança.

À professora Dra. Suzete Marchetto Claus, pela contribuição durante todo o processo de construção do meu trabalho.

À professora Dra. Nilva Stédile, por acreditar no meu potencial. Obrigada por me incentivar.

À minha amiga, Patrícia De Gasperio, meu agradecimento especial pela amizade, incentivo e por me apoiar nos momentos mais difíceis.

À amiga Franciele Loss, amizade e “parceria”.

Ao amigo Rossano Dal Molin, o meu muito obrigado.

A todos os professores, colegas de mestrado e amigos, que fizeram parte, em algum momento, desta conquista. Obrigada pelo apoio.

## RESUMO

A presente dissertação, cuja linha de pesquisa tem como tema educação, epistemologia e linguagem, propôs as práticas pedagógicas na prática dos docentes universitários do curso de Enfermagem. O problema de pesquisa objetivou responder como ocorrem as aulas dos professores, as facilidades e dificuldades que encontram nesse contexto, como acontece a relação entre professor e aluno e se o professor universitário realiza a reflexão sobre seu processo de ensinar. Para o apoio teórico, foram utilizados os conceitos das práticas pedagógicas, assim como as habilidades e competência dos professores universitários, segundo a visão de Perrenoud. No decorrer do estudo, foram abordadas questões referentes às Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Justifica-se a pesquisa em virtude da demanda contemporânea da Enfermagem, a qual requer profissionais crítico-reflexivos e com uma concepção de cuidado e de saúde alinhada a uma visão integral de sujeito. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa exploratória, utilizando-se de uma entrevista semiestruturada para alcançar os objetivos do trabalho. As análises dos conteúdos foram baseadas em Bardin. Diante da organização dos dados, surgiram algumas categorias denominadas como “Formas de ensinar dos docentes”, “Dificuldades enfrentadas pelos docentes para ensinar”, “Facilidades encontradas para ensinar”, “Relacionamento aluno-professor”, “Processo reflexivo dos docentes”. Os resultados permitiram perceber que os professores do curso de Enfermagem ensinam a partir de estratégias como estudos de casos, seminários e aulas expositivas ilustradas com gravuras, relacionadas ao tema de estudo, e consideram importante utilizar os conhecimentos prévios dos alunos como base para as decisões pedagógicas. O planejamento das aulas e as mudanças de cenários apareceram como ponto fundamental para o ensino de enfermagem. A inter-relação entre aluno e professor apareceu como fator importante no processo de aprendizagem, bem como a troca de experiências entre colegas professores. Os participantes do estudo realizam a reflexão das práticas docentes baseados em instrumentos e, para os alunos, é um momento de autoavaliação de seu desempenho e dedicação. As falas dos professores não apresentaram referenciais ao tema da integralidade, embora seja um aspecto importante, visto que os professores trabalham na formação de futuros enfermeiros, os quais prestarão cuidados às pessoas. A análise realizada permite dizer que o perfil e as características dos professores estão de acordo com as Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem e com o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, sendo que estes são exigidos para uma boa ação docente.

**Palavras-chave:** professor universitário, práticas pedagógicas, reflexão sobre a ação

## ABSTRACT

This work, whose line of research is based on education, epistemology and language proposed to characterize the pedagogical practices in the praxis of academic staff of the nursing course. The research problem aimed to answer how classes take place, readiness and difficulties encountered in this context, such as the relationship between professor and student, and if professors reflect on the teaching process. For theoretical support, the concepts of teaching practices have been used, as well as the skills and expertise of university professors in the view of Perrenoud. During the study, issues related to the Curriculum Guidelines for Nursing and the Institutional Development Plan have been addressed. The research has been justified because of the demand for contemporary nursing, which requires critical and reflective practitioners and a conception of health care aligned with an integrated view of the subject. The methodology used was a qualitative exploratory research, using a semi-structured interview to achieve the objectives of the work. The analyses of the contents were based on Bardin. Given the organization of data, there were some categories referred to as 'The way Professors Teach'," Difficulties faced by Professors while teaching," Readiness to teach, "Teacher-student relationship," "The reflexive process of professors." The results have shown that professors perceive the nursing course taught from strategies such as case studies, seminars and lectures illustrated with pictures on the theme of study and it considers important to use the prior knowledge of students as a basis for pedagogical decisions. Lesson planning and changes of scenery have come into view as a key issue for nursing education. The interrelationship between student and teacher has appeared as an important factor in the learning process and the exchange of experiences among fellow teachers. The participants of the study have reflected on teaching practices based on instruments and, for students, it is a moment of self-assessment of their performance and dedication. The discourses of the teachers do not mention the issue of integrity, although it is an important aspect, since the teachers working in the education of future nurses who will take care of people. This analysis has made it possible to say that the profile and characteristics of teachers are in line with the curricular guidelines for Nursing and the Institutional Development Plan of the university, which are required for good teaching practice.

**Keywords:** college professor, teaching practices, reflection on action.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 QUADRO TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	16
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA SAÚDE.....	21
2.3 CONHECENDO A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE SAÚDE NA PRÁTICA DA ENFERMAGEM.....	25
2.4 O CONCEITO DE INTEGRALIDADE NA PRÁTICA DO ENFERMEIRO.....	28
2.5 O PROFESSOR DA ÁREA DA SAÚDE E A REFORMA CURRICULAR.....	30
2.6 DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM.....	32
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>35</b>
3.1 DELINEAMENTO.....	35
3.2 CAMPO DE ESTUDO.....	35
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	36
3.4 COLETA DE DADOS.....	37
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	38
3.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	39
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS.....</b>	<b>40</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	41
4.2 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ENFERMEIROS DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS.....	41
<b>4.2.1 Formas de ensinar dos docentes.....</b>	<b>42</b>
4.2.1.1 <i>Ensinar a partir de estratégias pedagógicas utilizadas.....</i>	43
4.2.1.2 <i>Utilização de conhecimentos prévios dos alunos.....</i>	46
<b>4.2.2 Planejamento do ensinar como estratégia para obtenção de aprendizagem</b>	<b>48</b>
<b>4.2.3 Focalização do ensino na aprendizagem dos alunos.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2.4 Utilização de diferentes cenários de aprendizagem.....</b>	<b>51</b>
4.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES PARA ENSINAR.....	52
<b>4.3.1 Compreensão dos processos cognitivos utilizados pelos alunos para aprender.....</b>	<b>53</b>
<b>4.3.2 Grupos heterogêneos.....</b>	<b>54</b>
<b>4.3.3 Falta de conhecimento do professor.....</b>	<b>58</b>
4.4 FACILIDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA ENSINAR.....	62
<b>4.4.1 Interação aluno e professor.....</b>	<b>62</b>
<b>4.4.2 Domínio de conhecimentos pelo professor.....</b>	<b>64</b>
<b>4.4.3 Realização profissional.....</b>	<b>65</b>
<b>4.4.4 Troca de experiências entre professores.....</b>	<b>66</b>
<b>4.4.5 Experiência profissional.....</b>	<b>67</b>
4.5 RELACIONAMENTO ALUNO-PROFESSOR.....	67
<b>4.5.1 Relação de respeito entre aluno e professor.....</b>	<b>68</b>
<b>4.5.2 Relação de parceria com alunos.....</b>	<b>70</b>

<b>4.5.3 Relação de exigência.....</b>	<b>71</b>
<b>4.6 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>72</b>
<b>4.6.1 Feedback e avaliação on-line como instrumentos de reflexão.....</b>	<b>73</b>
<b>4.6.2 Participação do aluno na aulas.....</b>	<b>74</b>
<b>4.6.3 Reflexão diante da autoanálise.....</b>	<b>75</b>
<b>5 CONSIDERAÇÃO FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética.....</b>	<b>89</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Caracterização dos docentes enfermeiros .....	41
<b>Quadro 2:</b> Categorias gerais e subcategorias emergentes dos discursos dos participantes ..	42
<b>Quadro 3:</b> Entendimento sobre as formas dos professores desenvolverem o ensino.....	43
<b>Quadro 4:</b> Dificuldades encontrados no processo de aprendizagem.....	52
<b>Quadro 5:</b> Facilidades encontradas no processo de aprendizagem.....	62
<b>Quadro 6:</b> Relacionamento entre o professor e o aluno.....	68
<b>Quadro 7:</b> Processo reflexivo da atuação docente.....	74

## 1 INTRODUÇÃO

A educação superior tem, entre suas finalidades, o objetivo de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, [...] prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996, p. 16). Diante da afirmação presente, fica evidente a importância de repensar a atuação docente nos cursos da área de saúde, em especial nos cursos de graduação em Enfermagem. Além de uma relação direta com a comunidade, esses professores são responsáveis pela formação do enfermeiro nos vários âmbitos de atuação em saúde, desde a promoção até a assistência nos serviços especializados.

Esta pesquisa pretende mostrar a maneira como os docentes universitários do curso de graduação em Enfermagem organizam e desenvolvem as práticas pedagógicas para que haja aprendizagem por parte do aluno, tendo em vista uma visível mudança do perfil do discente da área da enfermagem; isto é, os alunos estão mais participativos e indagadores. Além disso, há também a necessidade atual do mercado de formar futuros profissionais mais críticos e reflexivos. Na visão de Perrenoud (2002), o papel da educação é democratizar o acesso aos saberes, desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista, isso também no ensino superior. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que os professores dos cursos de graduação em Enfermagem devem manter atualização pedagógica constante, procurando recursos e estratégias que promovam situações que não estejam focadas na tradicional exposição de conteúdos para, dessa forma, auxiliar a realizar a transposição didática, a pensar e refletir o processo educativo numa perspectiva de aprendizagem como construção.

Logo, para que ocorram as reformas curriculares institucionais e do próprio pensar do professor, a fim de desenvolver a autonomia e a crítica dos sujeitos, parece ser fundamental que os docentes revejam as práticas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A planificação de ambientes de aprendizagem adequados às exigências contemporâneas exige que os docentes mantenham-se em constante formação profissional, ou seja, procurem condutas em espaços formais ou não formais para esse aperfeiçoamento. Perrenoud (2002) reforça que, daqui para frente, os professores precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da escola. O

mesmo autor afirma que os sistemas escolares organizam a formação contínua do professor e mostram-se ainda bastante ineficazes, pois, por elaborarem trabalhos em curto espaço de tempo, podem não atingir o resultado esperado. Mostra-se com isso que há uma preocupação com as atividades didáticas dos docentes, e que as práticas utilizadas, muitas vezes, não contribuem para a modificação de estruturas e conceitos empregados. Também é importante reforçar que a educação permanente do professor deveria estimular a reflexão sobre sua ação como forma de torná-lo autônomo e inovador, buscando mudanças nas ações pedagógicas.

Parece ser importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria com os alunos, planejando as disciplinas juntos, usando propostas pedagógicas em sala de aula que facilitem a participação, considerando também que os alunos devem se corresponsabilizar por sua formação (MASETTO, 2003). Isso significa que o professor poderá ou deverá envolver os alunos no coplanejamento das disciplinas quando elas apresentarem condições propícias e favoráveis para tal, possibilitando que se envolvam com os processos educativos, contribuindo e sugerindo conteúdos e atividades que tornem a aprendizagem mais envolvente.

No caso da área de enfermagem, a atual realidade do mercado de trabalho exige profissionais enfermeiros críticos e resolutivos. Para isso, torna-se necessário que a comunidade acadêmica repense as práticas pedagógicas, tradicionalmente desenvolvidas com base na transmissão vertical de inúmeras informações: do professor que “sabe” para o aluno que “não sabe”. A mudança, por sua vez, exige a reflexão em relação aos métodos empregados para o ensino, visando enfatizar o processo de aprendizagem, incentivando a pesquisa em todas as áreas do conhecimento e envolvendo o aluno nesse processo de reforma curricular. Conforme Masetto (2003), as carreiras profissionais também estão sendo revisadas com base nas novas exigências que lhes são feitas em razão de avanços e de mudanças atuais, como exemplo: equipamentos novos para assistência ao paciente, novas condutas e posturas exigidas do profissional enfermeiro para o cuidado humano profissional. Além disso, as inúmeras descobertas científicas demonstram a necessidade da formação continuada dos profissionais docentes, bem como novas capacitações, criatividade e iniciativa.

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

Diante dessas preocupações, o desenvolvimento desta pesquisa é relevante, pois seus

resultados poderão contribuir para modificar estruturas, comportamentos de docentes e discentes na direção da construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e propulsores de autonomia. Isso possibilita também inclusão do binômio docente/discente na pesquisa e na extensão das instituições de ensino superior, contribuindo para uma sociedade melhor assistida e orientada.

A palavra *formação*, segundo Abbagnano, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura: compreendida, de um lado, como educação e, de outro, como sistema de valores simbólicos (ABBAGNANO, 2007). Nesse sentido, a formação é um processo dinâmico e contínuo que nos acompanha desde as orientações da nossa família, na escola, nas experiências pessoais e profissionais. Entende-se que a formação é constituída por ensinar e aprender constantemente. Para Batista e Batista (2004), a formação envolve expressões como desenvolvimento, crescimento, multiplicação, troca, construção, processo, em um contexto que abrange dimensões individuais e coletivas, configurando movimentos de intervir no mundo, compreendendo-o e transformando-o.

Portanto, formação compreende um processo de construção de informações relativas à sociedade, à cultura, à educação e aos conhecimentos específicos profissionais. Define-se, também, como interdisciplinar, pois é um processo que articula ética, conhecimento, valores e reflexão (BATISTA, 2004), desfazendo-se a ideia de que formar é tornar pronto algo que se completa ou finaliza ao invés de ser um processo permanente. Com isso, refletir a formação do docente universitário da Enfermagem desvela-se como um desafio na medida em que esses professores têm uma dupla função: colaborar para o processo de formação profissional do enfermeiro – o que exige conhecimentos específicos da profissão, e atuar como professor – o que exige conhecimentos sobre pedagogia universitária. A complexidade do desafio exige um olhar interdisciplinar, que implica reflexão permanente do trabalho do docente em saúde, como forma de buscar um aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas e a implementação de modelos pedagógicos já testados e aprovados por outros profissionais, além da proposição de outros mais adequados ao conceito de saúde.

O papel do professor como apenas "repassador" de conhecimento está no seu limite, uma vez que, diariamente, os professores têm sido surpreendidos com informações novas, frequentemente acessadas pelos alunos com maior rapidez do que pelo professor, visto que se apropriam com maior facilidade das tecnologias da informação (MASETTO, 2003). Talvez uma das razões para isso seja porque os professores, por terem outros vínculos empregatícios, isto é, são professores de instituições privadas, não tenham tempo de buscar as modificações,

ou por falta de interesse, mantendo seu pensamento iludido com o fato de que suas informações ainda estejam atualizadas e que não se modificarão com tanta velocidade. Tal fato, atualmente, ameaça a manutenção da imagem de profissional atualizado, competente e inovador.

Reforça-se a ideia de que o aluno está mais instigante, questionador e crítico. Pode-se dizer que isso é reflexo da mudança no perfil do aluno, que está cada vez mais se tornando perspicaz, graças aos avanços do conhecimento e ao acesso à informação. A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) pode propiciar que esse aluno busque informações e respostas para suas dúvidas e questionamentos de maneira mais rápida, podendo constituir-se em recurso para a mediação pedagógica. Com isso, a preocupação do professor em manter-se atualizado torna-se evidente e necessária para acompanhar esse novo mundo da educação.

No âmbito dos cursos da saúde, um dos condicionantes mais impactantes tem sido as diretrizes curriculares. Ao inovar, trazendo um perfil comum à área, elas sinalizam que os currículos de graduação devem atentar para a questão da humanização e da ética. Articulam a esse panorama as políticas públicas de saúde, que apontam um perfil profissional bastante diferenciado capaz de responder às necessidades de saúde atuais e futuras. Esses conjuntos de condicionantes exigem dos docentes a construção de novas posturas de aprendizagem e de ensino. Dessa maneira, formar o professor universitário da área da Enfermagem implica contextualizá-lo e compreender os impactos e as exigências que os novos cenários trazem para o exercício da docência.

Consoante Moreira e Kramer (2007), atualmente desejam-se professores dispostos a correr riscos e a investir em sua atualização. Para esses autores, é evidente a necessidade de reciclagem profissional para modificação dos métodos de ensino, necessários para que os formadores tenham linguagens pedagógicas mais criativas e interessantes.

O grande desafio para escolas e universidades é fornecer aos professores a oportunidade de explorar o conhecimento tal como eles explorariam uma montanha, uma floresta ou um mar. Somente assim desenvolverão o poder de criar conhecimentos e ideias relevantes para enfrentar as necessidades e os problemas dos indivíduos de nosso tempo (MOREIRA; KRAMER, 2007). Desse modo, torna-se necessário que os professores universitários, independentemente de sua especialidade, tenham consciência de que a educação permanente é um dever profissional e condicional para colaborar com a formação de pessoas competentes para o mercado de trabalho.

No entender de Castro (2005), para que o professor possa atuar de forma competente na formação de um cidadão crítico e participativo no âmbito da sociedade, parece ser necessário o desenvolvimento de políticas de formação que valorizem os professores como profissionais, possibilitando-lhes uma formação inicial consistente e oportunidades de educação permanente que, concretamente, promovam seu desenvolvimento.

Os professores, que também são profissionais da área da enfermagem, atuam, como docentes, em um território científico que, de diferentes formas, já trilharam mediante experiências diárias de sua formação e atuação profissional; trabalham com alunos, alguns com experiência na área da saúde, outros sem, mas independentemente disso, trabalham com base em saberes marcados pelas suas vivências concretas, oriundas das diferentes instituições de ensino com as quais mantêm vínculo, levando em consideração o conhecimento científico que embasa a enfermagem.

Por entender a universidade como um local de formação profissional superior, espera-se que os alunos tenham certo grau de maturidade e responsabilidade, o que leva alguns professores a trabalharem utilizando linguagem sucinta e a não considerarem importantes os recursos metodológicos utilizados para desenvolver o processo de construção do conhecimento. Acreditam também que os alunos podem ter suas dúvidas esclarecidas por outros meios que não apenas pelo professor, ou seja, acreditam na autonomia do aluno. No entanto, essa autonomia pode ser muitas vezes confundida. Alguns professores acabam deixando o aluno sem as orientações pertinentes à sua formação, visto que entendem que os alunos de graduação têm maior facilidade em buscar o esclarecimento de suas dúvidas, se comparados com as crianças.

Rozendo et al. (1999) corroboram com essa ideia na seguinte argumentação:

O pressuposto desta situação é de que "basta conhecer bem o assunto, para ser um professor", [...] subjacente a esta informação, está a suposição de que, para o ensino superior, o mais importante é o domínio dos conhecimentos referentes à sua área de atuação: a formação didática não seria tão necessária, porque os alunos universitários por serem adultos [...] estariam "a priori", preparados para aprender sozinhos. (ROZENDO et al., 1999, p. 15).

Entendendo esse contexto, pergunta-se: o docente está pronto para enfrentar a sala de aula, suprir as expectativas dos alunos e a exigência da universidade? De que forma se dá a escolha dos recursos metodológicos para desenvolverem os conteúdos? Como acontecem as atualizações de conteúdos e de técnicas importantes no âmbito da saúde? Como elaboram as aulas? Refletem sobre a metodologia a ser utilizada? Ocorrem interações entre professor e

aluno na sala de aula? Os professores repensam sua prática, refletem sobre sua ação com o objetivo de aprimorá-la? Há uma integração das disciplinas e entre professores?

Diante de tantos questionamentos, um deles parece central para nortear o presente estudo: quais práticas pedagógicas estão presentes na prática dos docentes universitários do curso de graduação em Enfermagem?

### **Objetivos**

O objetivo geral deste estudo é analisar as práticas pedagógicas presentes na prática dos docentes universitários do curso de graduação em Enfermagem da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Os objetivos específicos são: especificar as principais estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes universitários da área da saúde; identificar as dificuldades e facilidades que os professores encontram ao desenvolver essas práticas pedagógicas; descrever a relação professor-aluno que emerge dessas práticas pedagógicas; e verificar a ocorrência da reflexão sobre as práticas pedagógicas por parte do professor universitário.

A estrutura da presente dissertação se organiza da seguinte forma: após a introdução, o primeiro capítulo apresenta o aporte teórico, no qual se comentam questões como a formação do professor universitário, a formação docente no contexto da saúde, a reflexão na prática docente, bem como questões sobre o conceito de integralidade na área da saúde. No segundo capítulo, apresenta-se a trajetória metodológica do trabalho. Já o terceiro capítulo refere-se a resultados, análise e discussões dos dados; e, por fim, no quarto e último capítulo, as considerações finais.



## 2 QUADRO TEÓRICO

### 2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

É importante e necessário refletir sobre o papel do professor universitário, uma vez que se percebe uma mudança significativa no perfil do aluno. Ao mesmo tempo, a sociedade exige cada vez mais profissionais melhor preparados e capacitados. A tecnologia é algo presente no cotidiano das pessoas. A busca pela informação é rápida e pode ser traiçoeira, exigindo do professor atualização constante e capacidade de discernir a veracidade das informações.

É comum encontrar nos discursos sobre o ensino superior informações sobre práticas educativas elaboradas, inovações pedagógicas, compromisso da educação em preparar pessoas com um bom conhecimento científico. Com menos frequência, porém, enfoca-se a ética nas ações, bem como o entendimento e a compreensão da responsabilidade dos profissionais com a sociedade.

Não existe atuação profissional eficaz sem conhecimentos atualizados. Além disso, é preciso uma teoria e uma base epistemológica que iluminem e fundamentem as decisões e práticas docentes, capazes de ser instrumentos para superar as dificuldades e situações com as quais os professores lidam em seu fazer (PAVIANI, 2001). Os professores de uma universidade são, em verdade, as potências enormes: a potência das inteligências e da consciência (JOÃO PAULO II, 1980 apud JULIATTO, 2007). O envolvimento do docente e o sucesso da sua atuação iniciam-se com trabalhos bem elaborados e atualizados. Nesse contexto, faz-se necessário que as práticas pedagógicas escolhidas para o trabalho tenham o sentido de conquistar os alunos, envolvendo-os em um compromisso com o curso, com a futura profissão, com a universidade, com a sociedade e com o próprio processo de formação. Corroboram Perrenoud e Thurler (2002, p. 90), comentando que os professores precisarão não apenas pôr em questão seus conhecimentos, mas também reinventar práticas pedagógicas e investir nas suas relações profissionais com outros colegas.

Diante disso, como esperar que haja vibração em seus alunos se há professores apáticos em relação aos seus conhecimentos? Acredita-se que o docente deva desenvolver em suas aulas habilidades e competências, uma vez que são considerados modelos para seus

alunos, os quais irão, futuramente, reproduzir essas práticas em seus âmbitos de atuação profissional.

Para Perrenoud (2000), a noção de competência indicará a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações inesperadas. O mesmo autor (2002) complementa que para organizar e dirigir situações de aprendizagem é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados.

Perrenoud (2000) ressalta que a competência requerida ao professor, atualmente, é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência para construí-los em situações abertas e em tarefas complexas; esse é o desafio, aproveitar ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos para, dessa maneira, favorecer a apropriação ativa e a transferência dos saberes. Salienta, ainda, que a facilidade na administração das situações e dos conteúdos exige um domínio pessoal não apenas dos saberes, mas também do que se chama de matriz disciplinar, ou seja, os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam o interior de uma disciplina.

Refletindo sobre os comentários do autor, o professor deverá estar ciente de que seu conhecimento é importante, porém ele deverá preocupar-se com a maneira de trabalhar as bases tecnológicas<sup>1</sup>, a fim de promover a compreensão do grupo de trabalho para que haja um *feedback* positivo de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000), para controlar a progressão das aprendizagens não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos. Isso se torna essencial para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessária posteriormente. Ainda, para o mesmo autor, as atividades e situações propostas são constantemente limitadas por tempo, espaço, contrato didático, expectativa de uns e de outros, cooperação moderada dos alunos, imaginação e competências do professor.

Contudo, entende-se que não se pode apenas mensurar os conhecimentos dos discentes, e sim proporcionar, também, momentos de trocas e reflexões, utilizando os conhecimentos prévios necessários para o desenvolvimento das competências propostas para o futuro profissional.

Na visão de Meneses e Batista (2003), a avaliação dos alunos deve ser inovadora, dando lugar ao experimental, provocar discussões, levar à reflexão e favorecer oportunidades de construir o conhecimento.

---

<sup>1</sup> Bases tecnológicas correspondem a uma nova nomenclatura referente a conteúdos da disciplina. Essa, por sua vez, denomina-se componente curricular (BRASIL, 1999).

Moreira (2000) comenta que o conhecimento prévio dos alunos é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Em última análise, só se pode aprender a partir daquilo que já se conhece. Stédile e Friendlander (2003) contribuem comentando que é necessário que o ensino preocupe-se menos em instruir ou induzir as pessoas a desempenharem rotinas de processamento específicas (por exemplo, memorizar a disposição do material em uma mesa de instrumental cirúrgico) e mais a compreender o significado de tais atividades. Nessa situação, a transferência de habilidades cognitivas para novas situações é mais provável.

Souza (2004) salienta que a capacidade de atuar como mediador e conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar e escolar) é de fundamental importância para que, de algum modo, ele ofereça possibilidades permanentes de diálogo, sabendo ouvir, sendo empático e mantendo uma atitude de cooperação, podendo oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de consciência e de elaboração dos próprios projetos de vida.

Nunes (2006) corrobora a fala, considerando que a disparidade social, a baixa renda familiar e a necessidade de trabalhar para financiar seus estudos é uma realidade vivenciada pelos alunos. Frequentemente esses alunos referem problemas relacionados a cansaço, falta de tempo para realizar as atividades devido à sobrecarga de trabalho e estudos. Cabe então ao professor fazer um diagnóstico de classe para desenvolver estratégias de aprendizado fora do ambiente da sala de aula, favorecendo a fixação dos conhecimentos e tentando evitar, dessa maneira, a sobrecarga nos alunos, incentivando-os a participarem das propostas lançadas pelo professor.

Masetto (1999) comenta que através de contato com a realidade profissional, os alunos sentem-se profundamente interessados em estudar e resolver problemas, pesquisar e buscar saídas para as questões que se apresentam em seu trabalho. Sentem-se adultos, responsáveis, curiosos e satisfeitos com os resultados obtidos. Ele tende a dizer que, em contato com a realidade, os alunos aprendem por eles mesmos; mais do que em outras circunstâncias, comportam-se como sujeitos de suas aprendizagens.

Além da preocupação em planejar, desenvolver, promover avaliações de acordo com o nível de compreensão de cada aluno, respeitando as limitações, o professor deverá preocupar-se também com a reflexão sobre a sua ação docente.

De acordo com Perrenoud (2002), a reflexão depois da ação pode capitalizar experiências ou até transformá-las em saberes capazes de serem retomados e aprimorados.

Meneses (2003) diz que o professor não se dá conta de seu papel, pois, muitas vezes, suas ações são tomadas tão mecanicamente que deixam a desejar em seu real objetivo, que é a reflexão.

Cowan (2002) abordou as ideias do educador chamado Schön. Este descreveu suas observações diante de um grupo de estudantes e sua percepção sobre a reflexão sobre a ação, reflexão na ação e sobre a reflexão para ação. Identifica-se a reflexão sobre a ação a ação contida em experiências passadas, e sintetiza-se essas experiências para delas extrair generalizações que serão usadas no futuro. A reflexão na ação é um tipo de reflexão que deve, por exemplo, conduzir a um desempenho melhor ou, pelo menos, cuidadosamente premeditado, ela acarreta um pensamento e uma análise antecipatórios quanto a uma revisão retrospectiva. E pensa-se qual ação reflete sobre o tipo de problemas que se espera ser capaz de resolver mais eficazmente no futuro, sendo esta antecipatória. Ainda, para o mesmo autor, a reflexão para ação estabelece prioridades para o aprendizado posterior, identificando as necessidades, as aspirações e os objetivos que serão subsequentemente mantidos em proeminência na mente dos aprendizes (COWAN, 2002).

A partir do momento que o professor consegue desenvolver essas práticas reflexivas, torna-se produtiva a sua relação com o aluno, já que favorece a comunicação e o respeito, de acordo com as vivências de cada um. Dessa maneira, o aluno perceberá o professor como mediador do conhecimento e não mais como ser detentor do saber; mas seria importante que os alunos não perdessem a imagem do ser profissional, responsável e respeitado. Deve haver um relacionamento onde seja prioritária a prática democrática, valorizando o respeito como ponto de destaque da relação.

Então, para Cabral (2004), deveria haver um equilíbrio das duas partes: o aluno respeitando o professor como autoridade em sala de aula, e o professor respeitando o aluno como ser humano nos seus processos de aprendizagem, na formação de valores e construção de novos conhecimentos. Logo, é preciso criar situações em que as práticas desenvolvidas sejam menos excludentes e vislumbrem um futuro melhor, tanto para o professor quanto para o aluno.

Outra necessidade de reflexão, diante desse contexto, diz respeito à adequada escolha, realizada pelo professor, dos recursos metodológicos, podendo repercutir de maneira positiva ou negativa no processo de construção do conhecimento do aluno. Os processos educativos nos cursos universitários necessitam, atualmente, de um professor educador e reflexivo – educador, no sentido de não apenas construir conhecimentos profissionais com os alunos, e

reflexivo, quando demonstra preocupação na contribuição para a formação da cidadania, repassando-lhes valores, oferecendo-lhes lições de vida, juntamente com lições de ciência. Nesse sentido, o professor também reflete sobre sua postura profissional, uma vez que pode ser um exemplo a ser seguido pelos seus alunos. Cabe lembrar que, além da autorreflexão, o papel do professor está constantemente sendo reavaliado e analisado pelos pares, alunos e comunidade acadêmica, através dos dispositivos de avaliação criados pelas instituições de ensino superior.

O professor ainda é exemplo para os discentes. A forma como trabalha e age envolve os alunos nos processos do cuidado, respeitando e resolvendo problemas do semelhante. Reforçam-se essas condutas, principalmente, nos cursos das áreas da saúde e, em específico, no curso de Enfermagem, em que a humanização da assistência está sendo intensamente exigida.

Diante do exposto, percebe-se que, na sociedade, perante as demandas atuais, necessita-se que o educador, além de conduzir os seus conhecimentos de base científica, também consiga transmitir confiança e liberdade para a participação do aluno em aula, refletindo, contribuindo com o grupo e alcançando, assim, conhecimento necessário e verdadeiro para a realidade que irão encontrar após a formação concluída.

Essas demandas mostram que a constante atualização profissional do docente universitário é um desafio para as universidades brasileiras. O perfil do corpo docente está se modificando; os alunos estão mais críticos e exigentes, e as TICs contribuem para isso, facilitando a interação com o conhecimento por meio da internet. Diante desse fato, o professor universitário deve estar em constante busca de conhecimentos e atualizações, para poder contribuir com a aprendizagem desses alunos. Esse novo cenário exige atenção à profissionalização do professor universitário para facilitar esse lidar com os novos elementos postos no cenário da educação superior.

Segundo Masetto (2003), os professores universitários começaram recentemente a se conscientizar de que seu papel de docentes no ensino superior exige capacitação própria e específica, o qual não se restringe a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, mas à competência pedagógica, pois ele é um educador. Constata-se que as universidades preocupam-se em manter o corpo docente não apenas com conhecimento científico específico, mas como desenvolvedor de uma prática pedagógica competente para um ensino de melhor qualidade e necessário para a atualidade.

A profissionalização do professor passa a ser discutida no ambiente acadêmico. Existe

uma preocupação de como esses professores, muitas vezes tecnicistas, realizam sua atualização profissional e de como tomam decisões pedagógicas que possam favorecer a aprendizagem em sala de aula.

Tecnicista refere-se à forma pedagógica desenvolvida pelo professor, muitas vezes predeterminada, focada em uma visão pouco abrangente das diferentes práticas pedagógicas, não envolvendo o aluno no desenvolvimento da aula e tornando-se um mero repassador de informações.

Cortelletti, Ribeiro e Stédile (2002) reforçam a ideia de que a formação do professor deve ser contínua, centrada na sala de aula, valorizando a prática, a ação, o pensamento reflexivo, a crítica e a sistematização de novos conhecimentos. Os professores, como intermediadores ou facilitadores do processo de ensinar e de aprender, devem buscar sempre o conhecimento, construir meios facilitadores com práticas pedagógicas inovadoras e inserir, no contexto da aula, as experiências cotidianas dos alunos. Isso permite existir um tempo para reflexões sobre as ações práticas, desenvolvendo, assim, aulas mais proveitosas que valorizam e envolvem esses alunos.

Perrenoud (2000) destaca que a profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho; significa que a profissionalização de um ofício é uma aventura coletiva, mas também, pode se desenrolar em opções pessoais dos professores, de seus projetos, de suas estratégias de formação.

Para esse autor, os professores podem realizar a própria profissionalização do seu ofício sozinhos; é um compromisso que depende de cada um. Porém, a profissionalização pode se tornar facilitada quando as instituições fazem parte do processo de atualização profissional, não com atitudes de exigência e cobrança do professor, mas de forma incentivadora, convidando e ofertando oportunidades para os grupos de professores participarem de pesquisas (ou considerarem o fazer pedagógico como fonte de pesquisa). Essas pesquisas são momentos para troca de conhecimentos e questionamentos que proporcionam reflexões pedagógicas.

Conforme referenciado, a profissionalização de um ofício, ou seja, a formação permanente do profissional professor deve, em primeiro lugar, ser resultante de uma atitude individual. O professor universitário, diante da responsabilidade de trabalhar conteúdos e diversos assuntos da atualidade com os alunos, deve comprometer-se em manter sua atualização profissional, a fim de contribuir com a aprendizagem. Em outras palavras, para manter-se no mercado da docência universitária, o professor precisa assumir a

responsabilidade da autoformação, o que, muitas vezes, desencadeia grandes mudanças de atitude.

As atuais tendências pedagógicas, bem como a profissionalização do professor no âmbito do ensino, também são motivos de discussão na área da saúde e, em especial, no curso de Enfermagem. Nessa área, há um grande movimento de integração ensino-serviço, de tal forma que os cenários de assistência possam ser considerados cenários de ensino com qualificação de ambos. A constante atualização de práticas e técnicas pedagógicas parece ser uma preocupação também do profissional das ciências da saúde.

## 2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA SAÚDE

As práticas de formação docente podem, dessa maneira, configurar espaços férteis para aprender sobre a docência (dimensão das determinações políticas, sociais e educacionais e dimensão teórico-metodológica) e também para aprender exercendo a docência, redimensionando conceitos, posturas e projetos.

Na educação permanente, pensar sobre o projeto institucional implica também assumir a formação do professor como um processo continuado em que seus saberes docentes vão se transformando à medida que empreende e reavalia seu trabalho pedagógico.

Os docentes da área da saúde, como facilitadores no processo de aprendizagem no ensino superior e em outros cenários, têm discutido amplamente mudanças pedagógicas no processo de ensino. Existe um novo cenário para atender às exigências do mercado, e nele inclui-se a formação de profissionais em diferentes profissões. Acredita-se que, dessa forma, aprimorando e envolvendo todos os atores do processo de ensinar, possa-se construir uma formação em saúde desafiadora, capaz de incentivar o aluno a buscar soluções aos problemas.

No entender de Castro (2005), as modernas e sofisticadas tecnologias utilizadas na área da saúde não são suficientes por si só, mas dependem de pessoas cada vez mais qualificadas e com conhecimento sobre atividades assistenciais. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais assume papel fundamental nesse processo. Assim, os profissionais formadores na área de Enfermagem, precisam criar situações que desenvolvam competências importantes para o profissional enfermeiro, tais como atuar em equipe, respeitando o semelhante, uma vez que esse profissional integrará a equipe

multiprofissional e participará da gestão dos processos relacionados à sua prática profissional.

Ceccim (2005) afirma que há uma necessidade de descentralizar e disseminar a capacidade pedagógica dentro do setor de saúde, isto é, entre seus trabalhadores; entre os gestores de ações, serviços e sistemas de saúde; entre trabalhadores e gestores com os formadores; e entre trabalhadores. Para o autor, treinamentos e qualificações são importantes a todos os trabalhadores da área da saúde, principalmente na formação inicial. Para que isso ocorra, reforça-se a importância de a comunidade acadêmica manter estreita relação com profissionais já no local de trabalho e de os docentes manterem-se constantemente atualizados em relação às práticas profissionais.

O campo da formação carece, desde a gestão em saúde, de formulações construídas intelectualmente, sendo essas operadas quase sempre desde as propostas de conteúdos curriculares (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Vê-se que a mudança pedagógica no campo da formação é considerada necessária e prioritária para que os profissionais estabeleçam seus cuidados nas práticas diárias, relacionando as necessidades reais que o sistema oferece no campo de trabalho.

A preocupação dos autores é de que as instituições de ensino superior revejam suas propostas curriculares, reformulando conteúdos para que as práticas, diante do exercício profissional, sejam mais coerentes com a realidade vivida no âmbito atual. Preocupam-se, pois, em não formar profissionais que detenham o monopólio do saber em um campo de conhecimento, ou em um conjunto de técnicas, mas profissionais que tenham compromisso com um objeto e com sua transformação, a que se acrescenta: em alteridade com os usuários e em composição de coletivos organizados para a produção da saúde (ROVERE, 2005 apud CECCIM, 2005).

Percebe-se que há necessidade de mudança nas estruturas formadoras e também nos profissionais enfermeiros que trabalham em educação. Não se pode permanecer com ideias e condutas retrógradas, pois o ensino, nos dias atuais, precisa da interação alunos-professores, respeitando e considerando suas vivências e experiências, a fim de estimular o interesse do aluno. O professor formador obriga-se a buscar alternativas pedagógicas para que esse estímulo aconteça da melhor maneira possível e para que contribua com essas atualizações nos cenários dos profissionais já formados há algum tempo.



desenvolvidas nas escolas, tais como: análise, síntese, criatividade, raciocínio lógico, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, necessárias para adaptação dos jovens às variações de funções que passaram a compor o mundo do trabalho (CASTRO, 2005, p. 472).

Se for fundamental ao profissional assumir seu papel de educador nos cenários de práticas assistenciais, muito mais urgente é pensar e reorganizar melhor os processos pedagógicos que estão sendo utilizados nas universidades, mediante recursos que cativem a atenção dos alunos para trabalhar as bases de conteúdos científicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), em seu art. 43, afirma que a educação superior deve ter, entre suas finalidades, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual, destacando, em particular, os problemas nacionais e regionais, prestando serviços especializados à população e estabelecendo com essa uma relação de reciprocidade (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Conteúdos escolares e acadêmicos, estratégias metodológicas, planejamento das situações de aprendizagem, práticas avaliativas formativas, relação professor-aluno e aluno-aluno são mediações importantes na dinâmica de formação profissional, considerando o lugar, o momento histórico, as relações com a realidade e as expectativas do profissional que a sociedade deseja.

Diante das mudanças pedagógicas no ensino superior, da cobrança de um professor inovador e criativo, que trabalhe com o aluno utilizando suas experiências e vivências e, tendo como objetivo fazer com que essa aprendizagem se torne aplicável e duradoura nos seus cenários de trabalho, é que se considera fundamental que o docente se aprimore no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e reflita sobre sua atuação.

Parece, contudo, ser importante entender melhor as práticas pedagógicas, para que se possa ter uma visão mais concreta sobre as ações dos professores. Define-se então prática pedagógica

[...] como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1994, p. 16).

Luckesi (2002) chama a atenção para o fato de que as práticas pedagógicas são controladas e dirigidas pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta

educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

Portanto, práticas pedagógicas são metodologias utilizadas pelos professores para trabalharem conteúdos propostos para desenvolver as competências discentes, a fim de organizar, sistematizar e coordenar as situações de aprendizagem.

A reflexão na, para e sobre a ação referente à formação do docente em saúde, especificamente da graduação em Enfermagem, é imprescindível, visto que os cenários de práticas são dinâmicos e altamente mutáveis. Para Batista (2004), assumir a formação como processo de reflexão, no âmbito da docência em saúde, área que tem sido exigida no redimensionamento de seus pressupostos epistemológicos e políticos, demanda articular as histórias dos professores, suas trajetórias e crenças.

Os docentes que constantemente fazem reflexão e analisam suas práticas pedagógicas, procuram opiniões de colegas mais experientes para realizar trocas de experiências e de metodologias. Essas práticas deveriam tornar-se uma rotina, um hábito, considerando o sucesso da metodologia aplicada por outro colega e utilizando-a em benefício de suas aulas, visando facilitar a aprendizagem do aluno e valorizando a importância do trabalho em equipe. O professor reflexivo desenvolve métodos e ferramentas conceituais, baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais (PERRENOUD, 2002).

Para que essa prática reflexiva se torne parte do trabalho docente, é necessário que, muitas vezes, ele deixe alguns hábitos costumeiros na realização das suas tarefas e práticas. Perrenoud (2002) afirma que é preciso aceitar algumas perdas para que os alunos aprendam a se tornar profissionais reflexivos; é preciso renunciar à atitude de sobrecarregar o currículo de formação inicial de saberes disciplinares e metodológicos e reservar tempo e espaço para realizar ajustes de suas práticas.

Apenas o professor que aprende a refletir e pratica essa ação pode estimular seus alunos à reflexão e reforçar o quanto é importante que, ainda na graduação, ou seja, na formação inicial, os alunos tenham espaços para realizar reflexões sobre suas práticas. E isso, para os discentes da área da Enfermagem, torna-se de suma importância, não por apenas estudarem as disciplinas, mas por terem espaço de discussão, reflexão e de troca de experiências entre os colegas e com os professores. Essas ações facilitam a resolução de problemas que encontrarão no desenvolvimento da prática profissional.

Conforme Perrenoud (2002), a ideia básica é confrontar o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no mercado de trabalho e construir saberes a partir

dessas situações que se sobressaem na falta de alguns recursos. O que o autor comenta é o que certamente ocorrerá aos futuros profissionais de enfermagem: o dever de realizar suas tarefas da melhor maneira possível e corretamente; mesmo perante dificuldades, tais como a falta de materiais, de equipamentos e de recursos financeiros. Ter um espaço ainda no período de formação para reflexão das práticas em grupos de colegas desencadeia oportunidades de importantes trocas, experimentação e posturas, incentivando para que se tornem críticos, ponderados nas suas decisões e também reflexivos. A reivindicação atual do mercado de trabalho exige que as universidades revisem suas diretrizes curriculares para que preparem o aluno à conquista de seu espaço.

Apenas pensar sobre as ações não significa uma mudança de atitude, isso não transforma o professor em profissional reflexivo. As análises das práticas só poderão causar efeitos reais de transformação se o profissional se envolver de fato com o processo (PERRENOUD, 2002). Há uma carência de mudanças de planos pedagógicos, a fim de tornar a aprendizagem interessante e que também desenvolva o senso crítico desses profissionais, os quais estarão no mercado de trabalho futuramente. Para o professor, este é o atual desafio: participar da construção de novos perfis de alunos com novas práticas educacionais, desenvolver nova consciência e um novo conceito no ser professor e ser aluno, respeitar a ética e os valores do indivíduo.

### 2.3 CONHECENDO A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE SAÚDE NA PRÁTICA DA ENFERMAGEM

A preocupação com a saúde da população brasileira começou a ocorrer no início do século XX, devido às péssimas condições de habitação, higiene, trabalho com longas jornadas, sem descanso ou férias, alimentação e saneamento básico. Figueiredo (2004) comenta que, diante da situação precária, os governos estaduais resolveram desenvolver políticas de saúde pública com Getúlio Vargas no poder, porém sem muito sucesso. A saúde ainda estava desordenada e caótica. Na década de 30, o direito à saúde estava relacionado à Carteira de Trabalho.

O direito à saúde estava reservado àquelas pessoas que dispunham de dinheiro para comprar os serviços médicos particulares ou àqueles trabalhadores que tinham Carteira de

Trabalho assinada. Os indigentes e pobres recebiam atendimento nas santas casas e beneficências, que eram instituições de caridade. A assistência médica era individual, curativa e especializada, e esse modelo refletiu-se nas décadas seguintes (MELLO apud FIGUEIREDO, 2004). Antes, a intervenção em saúde girava em torno do doente e da doença a ser combatida com a figura do médico centralizador da conduta, por meio de consultas médicas e da utilização de medicamentos.

Na década de 1980 foram criadas estratégias para unificar a saúde. Em 1983 foram implantados Ações Integradas de Saúde (AIS), com o objetivo de criar uma rede pública unificada, com vistas a promover a descentralização e a universalização da atenção à saúde. Em 1987 foi criado o Sistema Único e Descentralizador de Saúde (SUDS), que levou a mudanças políticas, que a Constituição expressou sobre o Sistema Único de Saúde (SUS). (MELLO apud FIGUEIREDO, 2004, p. 55).

Na década de 80, houve dois acontecimentos que reproduziram um novo significado de saúde: a Oitava Conferência Nacional de Saúde (1986) e a Constituição Federal de 1988. O Sistema Único de Saúde (SUS) teve como objetivo trabalhar a dicotomia da saúde pública, no aspecto mais preventivo, e a assistência médica, no aspecto mais curativo. A defesa da saúde, como valor comum a todas as pessoas, aconteceu na Oitava Conferência Nacional de Saúde, que definiu saúde, em seu relatório, como direito de todo cidadão a ser garantido pelo Estado.

Em seu sentido mais abrangente, a SAÚDE é o resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. (MELLO; FIGUEIREDO, 2004, p. 58, grifo do autor).

Esses princípios foram avaliados por representantes do governo, de instituições privadas e públicas e usuários, garantidos em forma de lei pela Constituição Federal, que menciona que saúde é um direito de todos e dever do Estado. Prestar atendimento integral aos indivíduos significa realizar ações de prevenção da doença, de promoção da saúde, de tratamento da doença e de reabilitação das funções alteradas do organismo, sendo um dever do SUS.

O conceito de saúde levou considerável tempo para ser criado e estabelecido. Existe

uma preocupação em ser respeitado em todas as suas diretrizes. Por isso, o professor dessa área deve modificar, ou melhor, analisar seus conceitos perante o assunto, aproveitando da melhor maneira suas experiências e considerar as dos alunos.

É importante aos profissionais professores da área da enfermagem conhecer o conceito de saúde, visto que a enfermagem atua diretamente com as condições de saúde dos indivíduos e da coletividade. Na VIII Conferência Nacional de Saúde (1998), o entendimento de saúde inclui não apenas as condições de vida (alimentação, renda, habitação, ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso a terra), mas também direitos ligados ao acesso universal e igualitário a ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde e exigências ligadas a uma política nacional de saúde (STÉDILE apud KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Houve uma mudança considerável e significativa no conceito de saúde, passando a ser considerado bem necessário e imprescindível para a população. A intenção é que todo indivíduo tenha o direito de manter e adquirir saúde. Para isso, atores de diferentes áreas da equipe multidisciplinar unem-se para cuidar do ser humano de maneira integral.

Anteriormente à década de 80, a definição de saúde era somente considerada como ausência de doença. Hoje, considera-se a saúde não somente como processo de cura ou recuperação, mas de manutenção e prevenção de sua condição. Assistir em saúde e nessa abrangência exige atuação multidisciplinar (enfermeiros, nutricionistas, médicos, psicólogos e fisioterapeutas, entre outros), necessária para uma prestação de cuidado específico e direcionado às múltiplas necessidades de saúde. A saúde, como se viu, foi sempre um problema de organização social e de política governamental. Contudo, a Constituição Federal determina à população a garantia de que terá assegurada assistência à saúde em âmbito integral.

Por esse motivo, torna-se importante que os docentes em saúde tenham esse conhecimento claro em torno da luta e da evolução do conceito de saúde e de sua importância para os indivíduos para que a ampliação do conceito ajude os profissionais professores a inovarem em sala de aula, de maneira a contribuir para que a aprendizagem seja significativa, satisfatória e que atinja os objetivos constitucionais.

Entende-se ser importante ter o conhecimento da evolução do conceito de saúde, uma vez que essa pesquisa ocorrerá na área da enfermagem, e, para a análise de respostas dos participantes, será relevante a compreensão desse conceito.

A enfermagem embasa sua fundamentação no elemento técnico-científico, e espera-se

do enfermeiro o desenvolvimento competente de habilidades relacionadas a esse elemento. Entretanto, o cuidar não poderá ser restrito somente a esse ingrediente, pois ele, em sua essência, exige que o homem seja visto globalmente, isto é, em toda sua complexidade.

## 2.4 O CONCEITO DE INTEGRALIDADE NA PRÁTICA DO ENFERMEIRO

Quando se reflete sobre a ação docente da área da saúde e a formação dos futuros profissionais dessa área, é imprescindível o conhecimento sobre a importância do conceito de integralidade durante os anos de formação e também durante o desenvolvimento da assistência entre os profissionais e usuários. A definição legal e institucional de integralidade apresenta-se como “um conjunto articulado de ações e serviços de saúde, preventivos e curativos, individuais e coletivos, em cada caso, nos níveis de complexidade do sistema” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1996, p. 66). Discutir sobre integralidade nos âmbitos da sala de aula com os futuros profissionais da saúde reforça o quanto essas instituições formadoras estão preocupadas em preparar os docentes, pesquisadores, discentes e demais profissionais afetos a esse tema para prestarem um cuidado integral e humanizado aos usuários<sup>2</sup>.

É preciso, no entanto, que os professores, além de entenderem o termo integralidade, também pratiquem essas ações, vejam o sujeito como um todo e, juntamente com os seus alunos, pratiquem essas discussões ainda na sala de aula e nos campos práticos<sup>3</sup> de aprendizagem. Para que isso ocorra, faz-se necessária uma compreensão do termo integralidade.

Essas ações e serviços de saúde tornam-se mais complexos se for analisado criteriosamente o que o Ministério da Saúde preconiza: precisa-se entender o sujeito que se trata como um ser único, ou seja, não se pode vê-lo apenas como alguém que apresenta uma doença da qual deverá ser “curada” ou “remediada”, mas como alguém que tem uma intimidade que deve ser analisada profundamente para se chegar ao seu problema. É necessário tratá-lo, entendê-lo, respeitá-lo e considerá-lo com um ser que pode e deve participar de seu tratamento e do planejamento do seu restabelecimento.

<sup>2</sup> O termo usuário refere-se a todo cidadão que utiliza o ingresso digno nos sistemas de saúde. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

<sup>3</sup> *Campo prático* refere-se ao local destinado à aprendizagem dos serviços de enfermagem, tais como: técnicas de administração e gerenciamento de recursos, materiais e pessoas, como exemplo: hospitais, clínicas, unidades básicas de saúde, entre outros.

Alguns autores que tentam explicar o termo integralidade refletem que é forçoso reconhecer que é uma palavra que não pode nem ao menos ser chamada de conceito, mas sim, um conjunto de tendências cognitivas e políticas com alguma imbricação entre si, mas não completamente articuladas. Pode ser considerado um conjunto de tradições argumentativas sobre o tema (PINHEIRO e MATTOS, 2003).

O ápice das ações de saúde é fazer com que elas não sejam exclusivamente ações médicas, mas que estejam envolvidas em todas as categorias profissionais que trabalham e pesquisam novas tecnologias para o cuidado. Assim, é preciso assumir a integralidade como princípio norteador das práticas de saúde. O ponto de partida é o pressuposto que a integralidade é uma construção social e faz parte de um esforço coletivo interdisciplinar, envolvendo pesquisadores, docentes, profissionais de saúde e alunos de graduação e de pós-graduação de instituições de ensino superior do país (PINHEIRO e MATTOS, 2003).

Para conseguir enxergar e trabalhar as práticas da integralidade na assistência aos pacientes/clientes é preciso que o professor leve, o mais precocemente possível, para a sala de aula, a discussão acerca da importância da integralidade para os alunos e, nas ações em campos práticos de aprendizagem, enfatize e demonstre aplicabilidades acerca do tema, para que eles consigam discernir essas ações, praticando-as futuramente. Não adianta o discurso ficar apenas no papel; são necessárias práticas que comprovem o quanto a integralidade é importante para um cuidado digno, especializado e humanizado, respeitando, acima de tudo, o direito do usuário de participar do planejamento do seu cuidado.

Em síntese, pode-se dizer que as políticas de enfrentamento de certas doenças são elaboradas tendo como referência a noção da integralidade, incluem tanto ações preventivas como assistenciais. Ademais, elas partem de uma apreensão ampliada das necessidades das pessoas portadoras ou não de doença. Uma dimensão específica dessa ampliação é a que diz respeito aos direitos das pessoas. A questão aqui não se refere apenas ao direito ao acesso aos serviços de saúde. Refere-se ao conjunto de direitos da pessoa. (PINHEIRO e MATTOS, 2003, p. 57).

A autora citada reforça que é preciso, além de ofertar serviços de saúde, respeitar os direitos dos pacientes/clientes e atendê-los não apenas na doença, mas também nas práticas preventivas e assistenciais da sua saúde. Para que se torne possível a realização de uma prática que atenda à integralidade, necessita-se incentivar efetivamente o trabalho em equipe. É preciso estabelecer estratégias de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a troca e a interdisciplinaridade entre os distintos saberes formais e não formais que contribuam para as

ações de promoção de saúde em nível individual e coletivo entre alunos, professores, profissionais, usuários e gestores. A noção de integralidade como princípio deve orientar para ouvir, compreender e, a partir daí, atender às demandas e necessidades das pessoas, grupos e comunidades num novo paradigma de atenção à saúde.

## 2.5 O PROFESSOR DA ÁREA DA SAÚDE E A REFORMA CURRICULAR

A evolução do conceito de saúde apresenta aos profissionais professores da graduação em Enfermagem o desafio de refletirem sobre como despertar nos alunos a importância, o respeito e a relevância desse conceito nas práticas profissionais futuras. A educação na área da enfermagem conta com uma tríade que envolve ensino, aprendizagem e assistência, construída pelo professor, pelo aluno, pelos pacientes e pela própria comunidade e por suas demandas em saúde (BATISTA, 2004). Com isso, o professor dessa área tem importante papel na aprendizagem dos alunos, pois, além de auxiliar a construção de elementos básicos para a formação deles, tem que incentivar predominar e assegurar o respeito e a segurança de ações ao indivíduo. Todos esses aspectos fazem parte do contexto de responsabilidades de cuidado à comunidade. Reforça-se a importância de realizar a reforma curricular nas instituições de ensino urgentemente para que se possa prestar o cuidado conforme o priorizado pela Constituição Federal Brasileira.

Existe uma preocupação com o currículo dos profissionais da área. Dessa forma, os professores e as instituições buscam melhores estratégias para a inovação na organização dos cursos. Na abordagem clássica da formação em saúde, o ensino é tecnicista e está preocupado com a sofisticação dos procedimentos e do conhecimento dos equipamentos auxiliares dos diagnósticos, do tratamento e do cuidado. O modelo pedagógico de ensino é centrado em conteúdos, fragmentando o indivíduo em especialidades na clínica (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Consoante Mello (2004 apud CASTRO, 2005), é necessário promover uma (re) visão radical na formação realizada pelas universidades, pois ela é muito “conteudista e desarticuladora” da realidade. A preocupação dos autores é de que os currículos que formam os trabalhadores da área de saúde necessitam de uma reformulação no contexto da teoria e das práticas, exercitando ainda, na academia, uma melhor interação dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.



Nesse contexto, percebe-se que os profissionais são incentivados a realizar suas especialidades prematuramente, eternizando os modelos costumeiros de prestação de serviços. Esse fato é observado sem dificuldades. Não basta apenas conhecer equipamentos e novas técnicas, é preciso obter conhecimentos concretos, a fim de ter uma maior segurança nos diagnósticos e na prestação dos cuidados.

Para a Norma Operacional Básica sobre Recursos Humanos do SUS (NOB/RH-SUS), instrumento originário do Conselho Nacional de Saúde e consolidado pela 11ª Conferência Nacional da Saúde, a qualidade de atenção à saúde está relacionada com a formação dos profissionais, e a formulação de políticas está relacionada com a proposição de propostas de formação de novos perfis profissionais. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 19).

Torna-se obrigatório que as instituições formadoras de profissionais da área da saúde tenham conhecimento do fato acima mencionado, a fim de se responsabilizarem por mudanças na formação e no perfil dos profissionais. Nos cursos de saúde, em especial de graduação em Enfermagem, as diretrizes curriculares têm sido alvo de fortes reflexões para que sejam trabalhados, nos currículos de graduação, aspectos como humanização e ética; aluno como sujeito do conhecimento; problematização como estratégia; integração dos currículos do Sistema Único de Saúde; educação permanente como significativa transformação econômica, política e educacional (BATISTA e BATISTA, 2004).

Com isso, a reflexão sobre a ação docente parece ser imprescindível e de suma importância. Somente com essa prática reflexiva é que haverá uma modificação na estrutura do ensino. O professor deve rever suas condutas, ser crítico, analisar pontos na sua metodologia que possam tornar as aulas mais proveitosas e incentivadoras para os alunos, visando também ao compromisso constitucional da profissão.

Ceccim e Feuerwerker (2004) afirmam que a formação do profissional de saúde deve contemplar o sistema de saúde vigente no país, o trabalho em equipe e a atenção integral à saúde. O perfil de formação dos profissionais e sua capacidade de oferecer atenção integral tornam-se fundamentais para a integralidade na atenção à saúde. Assim, reforça-se o quanto é necessário que a educação universitária em saúde seja reformulada; que os alunos façam parte desse processo; que haja reciprocidade com as exigências sociais e que seja repensada para que os profissionais em saúde percebam o indivíduo como um todo, respeitando-o na própria tomada de decisão e promovendo a saúde e a qualidade de vida como processo educativo preconizado pela Constituição Brasileira.

## 2.6 DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM

A enfermagem tem como intenção contribuir para a recuperação, a manutenção e o desenvolvimento da saúde das pessoas nos inúmeros locais de atuação. Com isso, torna-se evidente a preocupação das instituições formadoras desses profissionais em direcionar o planejamento e a construção de currículos dos cursos de graduação em Enfermagem para que esses desenvolvam, durante a formação, as habilidades e competências específicas.

É necessário que os professores introduzam em sua prática a leitura que fazem da legislação de ensino, os mesmos princípios e diretrizes recomendados e expostos para a abordagem dos conteúdos e das disciplinas (SALAZAR, 2004).

A LDB contém normas gerais, de âmbito nacional, revestindo-se de características de flexibilidade e garantindo aos sistemas de ensino espaços para exercitarem a sua autonomia como sistemas. Essas autonomias também garantem às escolas ampla liberdade para definirem seus projetos político-pedagógicos (SALAZAR, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem são utilizadas como norteadoras dos planejamentos curriculares, as quais têm por objetivo direcionar as instituições na formação de enfermeiros generalistas, humanistas, críticos e reflexivos, com senso de responsabilidade social e compromisso com o cidadão.

A lei nº 9394/96 estabelece alguns aspectos importantes para o respaldo de suas finalidades e para o desenvolvimento das atividades em nível superior, como o capítulo IV, art. 43, que diz que as instituições formadoras de futuros profissionais de diferentes áreas do conhecimento deverão ser capazes de estimular e criar oportunidades para que os acadêmicos, nesse período de formação, possam desenvolver o pensamento crítico, refletindo sobre as atividades que desenvolverão futuramente a serviço da sociedade brasileira.

Fica registrada a importância do cumprimento das Diretrizes Curriculares nas instituições de ensino superior como abaixo citada:

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotados por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, às diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisdões) curriculares, de atuarem,

muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (MEC, PARECER CNE/CES, 2001).

Essas diretrizes curriculares direcionam as instituições a criarem e a desenvolverem o plano de execução curricular preocupando-se em formar profissionais com competências e habilidades contemporâneas aptos para atuar com qualidade. Respeitar o objetivo norteador das Diretrizes Curriculares é levar os alunos dos cursos de graduação na área da saúde a **aprender a aprender**, que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidade (BRASIL, PARECER CNE/CES 2001).

Manter-se atualizado científica e pedagogicamente, de modo a produzir conhecimentos, acessar e sistematizar o conhecimento, analisá-lo, criticá-lo e fazer uso dele com pertinência e adequação, contribuindo para o desenvolvimento dessas competências por parte do aluno é uma das características esperadas pela Universidade de Caxias do Sul em relação ao perfil do quadro docente. (PDI/UCS, 2007, p. 86).

O PDI/UCS (2007) diz que articular contribuições advindas de diferentes áreas do conhecimento, em conformidade com o princípio da interdisciplinaridade, bem como envolver o exercício de docência com atividades de ensino e pesquisa, são características que contribuem para o processo de crescimento profissional e, conseqüentemente, refletirão na aprendizagem dos alunos. Nesse documento (2007), comenta-se ainda a importância da avaliação docente no seu processo de trabalho, ou seja, na sua prática docente e da busca de subsídios para suprir as necessidades/dificuldades encontradas.

O docente do curso de Enfermagem precisa demonstrar ser capaz de: mostrar-se plenamente atualizado técnica, científica e pedagogicamente, dominando o conteúdo concebido enquanto articulação indissociável entre teoria e prática (UCS, 2009).

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

utilizar os conhecimentos estruturados (UCS, 2009).

Produzir estratégias de ensino-aprendizagem está embasado “na construção de conhecimentos que respondam a perguntas que pertencem ao universo de experiências e vivências de quem aprende e que gerem novas perguntas sobre o ser e o atuar no mundo” (CECCIM, 2005 apud UCS, 2009, p. 107).

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

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 DELINEAMENTO

Quanto à metodologia, o presente trabalho trata-se de um estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Quando o interesse é entender de forma mais profunda um fenômeno, o componente qualitativo é indispensável, na medida em que a visão de mundo do pesquisador e dos atores, sujeitos de investigação, está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho (MINAYO, 1998 apud STÉDILE, 2002).

Isso significa que os aspectos qualitativos são indispensáveis para um melhor entendimento do processo educacional analisado, no qual os sujeitos também são atores. Trata-se de um estudo de natureza *descritiva*, uma vez que pretende descrever, com a maior exatidão possível, os fatos e fenômenos de determinada realidade; e *exploratório*, porque permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema (TRIVIÑOS, 1987).

Nesta pesquisa, o objetivo é buscar significados, concepções, os quais, segundo o mesmo autor, podem manifestar-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam. Sendo assim, justifica-se a escolha deste método de pesquisa.

#### 3.2 CAMPO DE ESTUDO

O estudo foi desenvolvido em uma universidade comunitária da Região Nordeste do Rio Grande do Sul. A referida instituição, ao completar quatro décadas de atuação com uma efetiva contribuição ao projeto de desenvolvimento regional, mantém 1.371 professores, 37.021 alunos, 1.014 funcionários, 41 cursos de graduação, 10 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 61 *lato sensu* (dados de nov. 2009). Conta ainda com 16 cursos sequenciais, cursos de nível técnico, programa de línguas estrangeiras e outras atividades e serviços à

sociedade.

### 3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

O curso escolhido foi o de graduação em Enfermagem, que atualmente conta com vinte e sete professores. Destes, três possuem titulação de doutor, dezessete são mestres e sete são especialistas, sendo que três estão realizando curso de mestrado. O objeto de estudo do curso em questão é o cuidado ao ser humano em sua integralidade, em todas as fases do ciclo de vida, promovendo a saúde individual e coletiva (UCS, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida com sete docentes que preencheram os critérios de inclusão, descritos a seguir:

- ser professor da instituição e estar trabalhando em disciplinas regulares e específicas do plano de execução curricular do curso de graduação em Enfermagem;
- ser representante de cada subárea de atuação do enfermeiro que dão forma ao plano de execução curricular atual do curso de Enfermagem, ou seja: fundamental, área clínica, cirúrgica, administração em enfermagem, estágios e monografias;

A inclusão de representantes de cada área deve-se à necessidade de abarcar as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas não apenas por cada professor individualmente, mas pelas disciplinas que compõem cada subárea. Dito de outra forma, os recursos metodológicos, dificuldades e facilidades para desenvolver práticas pedagógicas dependem dos tipos de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos alunos em cada uma e dos conteúdos, habilidades e competências específicas.

A diversidade de áreas exige diferentes ambientes de aprendizagem (exemplo: a subárea fundamental necessita de laboratórios de enfermagem e campos de práticas) e formas de interação professor-aluno (como, por exemplo, nas monografias, em que a interação é prioritariamente individual).

O número de professores inicialmente proposto foi mantido, tendo em vista que o critério de definição final da amostra foi o de saturação (BARDIN, 2000). Portanto, o conjunto de respostas obtidas com os sete professores foi o suficiente para perceber o fenômeno e responder à pergunta de pesquisa. Bardin (2000), em relação à amostra, destaca que:

A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for parte representativa do universo inicial. Nesse caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo. Para proceder à amostragem, é necessário ser possível descobrir a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra. Um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que um universo homogêneo. (BARDIN, 2000, p. 97).

Como critério de exclusão foi considerado o fato de o professor não ter a enfermagem como formação universitária de base.

### 3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu através da aplicação de instrumento de entrevista, contendo seis perguntas norteadoras de forma semiestruturada. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é aquela que parte de questionamentos básicos, em que o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É importante lembrar que o trabalho teve como objetivo analisar as estratégias pedagógicas que os docentes utilizam para promover a aprendizagem, comentarem sobre as dificuldades que encontram para ensinar e como eles as superam.

A coleta de dados ocorreu no período de abril a maio de 2009 com os professores que preencheram os critérios de inclusão, contatados por meio de conversas informais e ligações telefônicas para agendar um horário e local que fosse tranquilo e conveniente para os participantes, a fim de evitar interrupções e influência nas respostas.

A maioria das entrevistas foi realizada no Laboratório de Enfermagem, sala 417, no Bloco S. Em relação à sala escolhida, foram respeitados os aspectos bioéticos (em manter o cuidado do anonimato dos participantes) e marcadas as entrevistas no horário em que não havia aula e circulação de funcionários e professores, a fim de deixar o participante à vontade para responder as questões do instrumento.

Primeiramente, o instrumento de coleta de dados foi testado, no que se chama de entrevista-piloto, com um dos docentes escolhido de forma aleatória. Após esse teste, foram analisadas as perguntas e respostas pela pesquisadora na intenção de rever se as respostas eram suficientes para o alcance dos objetivos do trabalho. Esta entrevista não foi levada em consideração para análise dos dados.

Os dados obtidos nas entrevistas foram gravados e salvos no laptop marca CCE® (computador) de propriedade da pesquisadora em um programa de gravação de áudio instalado através da rede mundial de computadores.

A transcrição dos dados ocorreu o mais brevemente possível para respeitar a sua fidelidade e, depois, foram submetidos à leitura exaustiva para, a partir daí, construir categorias baseadas por Bardin (2000). O número final de participantes foi determinado no momento em que as informações começaram a se repetir, ou seja, as repostas eram semelhantes, não transmitiam dados novos e relevantes. Nesse momento, foi dada uma pausa nas entrevistas para proceder aos passos da análise de conteúdo, a fim de decidir sobre a necessidade de realizar novas entrevistas.

Considerando esse aspecto, foram realizadas sete entrevistas com os professores do curso de Enfermagem, visto que, com esse montante, chegou-se à saturação dos dados, tornando o *corpus* uma amostragem adequada ao estudo proposto.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Bardin (2000), a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre *corpora* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada à análise quantitativa.

Os dados resultantes das entrevistas foram analisados com base na análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2000), abrange as seguintes fases:

- 1ª) pré-análise do conteúdo das entrevistas transcritas,
- 2ª) exploração do material e tratamento dos resultados,
- 3ª) inferência e interpretação.

Para a autora citada, a organização dos dados coletados inicia-se na *pré-análise*, na qual são sistematizadas as ideias iniciais. Primeiramente foi realizada uma leitura flutuante para identificar os dados coletados. Após, os dados foram organizados e divididos em unidades de sentido, e posteriormente organizados em categorias que foram analisadas de



acordo com objetivo proposto e à luz do referencial teórico e do objetivo do estudo.

Houve uma preocupação em preparar o material coletado antes da análise propriamente dita, através da *exploração* do mesmo. Após o desenvolvimento da análise, seguiu-se com as leituras exaustivas e houve um levantamento de categorias e subcategorias, de acordo com o significado das falas no contexto do discurso de cada entrevistado. Nesse momento, as unidades de sentido foram separadas por códigos no corpo do discurso e organizadas as categorias (tratamento dos dados). E, por fim, houve *a interpretação* que, segundo Bardin (2000), o analista, tendo os resultados significativos, pôde propor inferências e adiantar interpretações de acordo com os objetivos previstos. Cabe destacar que as categorias foram *a priori* e emergentes, pois surgiram pelo conteúdo das falas dos participantes.

Seguir os critérios sugeridos por Bardin nas etapas tornou-se importante para esta pesquisa, que é de cunho qualitativo. De acordo com a exploração dos dados, surgiram cinco categorias que responderam aos objetivos específicos da pesquisa. Ainda nas categorias, foi necessário dividi-las em subcategorias para compreender e explorar melhor o pensamento dos professores questionados nesta investigação.

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul, sob o ofício CEP/UCS nº 18/2009 (Anexo A). Na perspectiva de Crosseti (1997), a ética tem se construído como um dos principais pontos de discussão na modernidade, com o sentido de resgatar os valores e o respeito ao ser humano, preocupando-se com os sentimentos, os valores e a individualidade dos sujeitos

Esse consentimento foi elaborado de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) e assinado pelos participantes e pela pesquisadora no momento da entrevista após a explanação dos objetivos e da importância da pesquisa no curso de Enfermagem (Apêndice B).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Este capítulo destina-se a apresentar os dados, a análise e os resultados obtidos a partir da entrevista com os participantes deste estudo. Assim, são apresentados dados das entrevistas com os sete professores, dos quais foram elaborados sete quadros. No primeiro quadro estão dados de caracterização dos sujeitos. No Quadro 2 são apresentadas as categorias gerais que surgiram dos significados atribuídos pelos professores em relação à prática pedagógica. O Quadro 3 contém as formas de ensinar dos docentes. No Quadro 4 comenta-se sobre as dificuldades encontradas pelo docente para ensinar. No Quadro 5 aborda-se as facilidades encontradas pelos docentes. No Quadro 6, o relacionamento aluno-professor e, no Quadro 7, analisa-se o processo reflexivo da atuação docente.

A letra S do alfabeto maiúsculo refere-se à palavra sujeito e os números de 1 a 7 de acordo com a ordem cronológica de realização das entrevistas para melhor identificar os participantes da pesquisa. Após as descrições das falas são utilizadas as identificações entre parênteses.

Finalizando, são apresentados os comentários e as discussões a partir dos significados atribuídos às categorias identificadas.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O Quadro 1 apresenta a caracterização dos participantes: seis pertencem ao gênero feminino, numa totalidade de sete docentes. A faixa etária prevalente é 41 a 50 anos. Quatro colaram grau há mais de 20 anos. Referente à titulação, a maioria tem mestrado (cinco de sete) e cinco atuam na docência universitária num tempo menor de 10 anos.

Variável	Descrição	N (7)
Gênero	Masculino	1
	Feminino	6
Idade	20 a 30 anos	2
	31 a 40 anos	1
	41 a 50 anos	3
	+ 50 anos	1
Tempo formação	≤10 anos	2
	10 a 20 anos	1
	> 20 anos	4
Titulação	Especialista	1
	Mestre	5
	Doutor	1
Tempo de docência universitária	≤10 anos	5
	10 a 20 anos	1
	> 20 anos	1

**Quadro 1:** Caracterização dos docentes enfermeiros

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.2 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ENFERMEIROS DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

A partir dos dados, surgiram cinco categorias, as quais foram divididas em subcategorias para realizar a análise de conteúdo. Emergiram das falas as seguintes categorias: formas de ensinar dos docentes; dificuldades encontradas pelo docente para ensinar; facilidades encontradas pelos docentes para ensinar; relacionamento aluno-professor; e avaliação da prática pedagógica. Para uma melhor visualização do *corpus*, foi construído o Quadro 2 com a síntese das categorias e subcategorias.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Formas de ensinar dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de diferentes estratégias pedagógicas</li> <li>- Utilização de conhecimentos prévios dos alunos</li> <li>- Planejamento como estratégia de aprendizagem</li> <li>- Focalização na aprendizagem dos alunos</li> <li>- Utilização de diferentes cenários de aprendizagem</li> <li>- Utilização de Metodologia ativa</li> </ul>
Dificuldades encontradas pelo docente para ensinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão dos processos cognitivos utilizados pelos alunos para aprender</li> <li>- Grupos heterogêneos</li> <li>- Falta de conhecimento do professor</li> <li>- Características dos alunos</li> <li>- Superação das dificuldades</li> </ul>
Facilidades encontradas pelos docentes para ensinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação aluno-professor</li> <li>- Domínio de conhecimento pelo professor</li> <li>- Realização na docência</li> <li>- Troca de experiências entre professores</li> <li>- Experiência profissional</li> </ul>
Relacionamento aluno-professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação de respeito</li> <li>- Relação de parceria</li> <li>- Relação de exigência</li> </ul>
Avaliação da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Feedback</i> e avaliação <i>on-line</i> como instrumento de reflexão</li> <li>- Participação dos alunos nas aulas</li> <li>- Reflexão diante da autoanálise</li> </ul>

**Quadro 2:** Categorias gerais e subcategorias emergentes dos discursos dos participantes  
 Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.2.1 Formas de ensinar dos docentes

O Quadro 3 apresenta uma síntese de 5 subcategorias que emergiram das falas dos professores em relação à forma como desenvolvem o ensino.

Na primeira categoria foram abordados aspectos de como os docentes preparam e utilizam as estratégias pedagógicas para “desenvolver” as suas práticas docentes. Os discursos dos professores concentraram-se na utilização de métodos e técnicas para auxiliar a

aprendizagem dos alunos, na utilização dos conhecimentos prévios dos mesmos, no planejamento para ensinar, na preocupação em desenvolver as aulas para alcançar a aprendizagem nas mudanças de cenários para dinamizar as práticas pedagógicas e incentivar os alunos a participarem e, por fim, na metodologia ativa.

<b>Formas de ensinar dos docentes</b>	
- Utilização de diferentes estratégias pedagógicas	<i>[...] com aulas expositivas, com estudos de caso, manuseando os equipamentos ou esses materiais, então de uma forma mais laboratorial, digamos assim. (S7)</i>
- Utilização conhecimentos prévios dos alunos	<i>Sempre inicio com uma conversa com o grupo antes de iniciar minha aula, indago o que eles conhecem sobre o determinado assunto a ser trabalhado. As experiências anteriores ou o que eles acham sobre o assunto em questão, questiono o entendimento deles. (S5)</i>
- Planejamento para ensinar como estratégia para obtenção de aprendizagem	<i>Em primeiro lugar tenho que analisar para quem estou ensinando, quanto tempo eu tenho, qual a importância do assunto [...] isso é bem presente para mim, quando vou montar uma aula, quando vou pensar numa prática de ensino, quando tenho que pensar em trabalhar determinado assunto. (S1)</i>
- Focalização do ensino na aprendizagem dos alunos	<i>A minha preocupação é de não somente informar, é preciso que o aluno compreenda. (S1)</i>
- Utilização de diferentes cenários de aprendizagem	<i>[...] importante é mudar o cenário, sair da sala de aula formalmente organizada e ir para outro espaço, como laboratórios [...] para aproximar teoria e prática. (S3)</i>

**Quadro 3:** Entendimento sobre as formas dos professores desenvolverem o ensino

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.2.1.1 Utilização de diferentes estratégias pedagógicas

Nesta categoria são apresentados os métodos e técnicas que o professor utiliza para concentrar a atenção dos alunos em relação ao que precisa ser aprendido e, dessa maneira, envolvê-los no processo de alcançar a aprendizagem.

Um dos grandes desafios do ser professor é entender como cada aluno consegue compreender os assuntos abordados e surpreendê-los com técnicas e métodos que possam

auxiliar na construção ou aprimoramento dos conhecimentos.

Como elemento componente do processo de ensino e de aprendizagem, as variadas técnicas possibilitam intermediações entre o professor e o aluno, pois ora estão mais ou menos centradas no professor (como é o caso da exposição e da demonstração) ou no aluno (como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica), ora mais ou menos centradas na individualização (como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate, da discussão e, enfim, do trabalho em grupo de modo geral). (VEIGA, 1991, p. 23).

As falas dos participantes do estudo abaixo citadas contribuem para uma melhor análise em relação aos métodos e técnicas utilizados pelos professores, a fim de promover a aprendizagem.

*Eu programo um determinado tipo de aula, sei lá pode ser trabalhado com estudo de caso, com situações problemas, com aula expositiva depende de como o aluno está aprendendo, para que possa programar uma outra maneira de trabalhar o assunto. (S1)*

*[...] vou instigando o raciocínio de cada um. Partindo daí a construção do conhecimento juntos. (S4)*

*Dependendo do assunto, trabalho com aula expositiva com muitas gravuras, estudo de casos, seminários, pois acredito que esses processos auxiliam na aprendizagem do aluno porque chamam a atenção deles e fazem com que eles participem da aula. (S5)*

As falas mostram que os professores do curso de Enfermagem procuram modificar suas aulas para obter sucesso em termos de aprendizagem dos alunos. Os professores estão agindo de acordo com as orientações do Projeto do Curso de Enfermagem (UCS, 2009), no qual está explícito que não se trata de técnicas mecânicas de ensino-aprendizagem, mas de estratégias problematizadoras, que emergem de situações críticas vividas no cotidiano e na construção de capacidades de intervir/produzir mudanças e inovações.

Os participantes, em suas falas, demonstram a preocupação em utilizar métodos que chamem atenção dos alunos, que os estimulem e os envolvam no processo de aprendizagem, utilizando diferentes técnicas como as situações-problema, estudos de casos, conversas estimuladoras. Até mesmo uma visita de reconhecimento de ambiente vem a auxiliar no processo de compreensão dos alunos. Os alunos do curso de Enfermagem trabalham com

vários problemas diários e, muitas vezes, inusitados. As estratégias problematizadoras empregadas são tentativas de aproximar ao máximo esse acadêmico à realidade em que irá trabalhar. Além disso, podem estimular a reflexão dos alunos, pois é comum, na área da saúde, que os alunos se deparem com problemas a serem solucionados os quais não foram trabalhados em sala de aula. Por isso, o professor que exercita essas técnicas, prepara melhor o aluno para lidar com a realidade esperada.

Diante das falas dos professores e analisando os textos de Masetto (1999), pode-se destacar a seguinte fala que corrobora a ação dos professores:

O professor pode organizar sua aula utilizando 20 a 30 minutos (não mais do que isso), pois é um tempo no qual conseguimos manter a atenção dos alunos, e assim mesmo com alguns recursos adicionais, como por exemplo: usar slides, vídeos, retroprojetor, apresentar casos, chamar atenção para notícias recentes que tenham a ver com o que estamos falando, provocar o diálogo com os alunos, fazer perguntas, solicitar a participação dos alunos, por vezes convidar algum professor colega nosso da mesma Universidade para discutir o assunto com os alunos e assim por diante. (MASETTO, 1999, p.10).

Ainda na utilização de diferentes estratégias pedagógicas foi mencionada a metodologia ativa por um dos participantes. Essa metodologia é considerada como uma proposta de ensino-aprendizagem que se dá através da resolução de problemas. É um método que busca preparar para a vida, para a autodisciplina, a autorregulação, que estimula parte do esforço voluntário, combina um trabalho individual e coletivo, em que se buscam propostas significativas e um professor e um aluno mais comprometidos com o processo de construção do conhecimento (PIAGET, 1935 apud BERGER, 2004). Esse conceito está de acordo com as considerações de Perrenoud (2000), quando ele diz que a noção de competência indicará a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações inesperadas.

A expressão *metodologia ativa* surgiu em uma das falas dos professores entrevistados. Essa metodologia é o conjunto de todos os métodos e técnicas que auxiliam a estimular os alunos em aula, estímulo não de ordem física apenas, mas principalmente cognitiva. São práticas pedagógicas que são utilizadas frequentemente pelos professores mais ousados e capazes de propor novos ambientes e cenários de sala de aula. A fala do professor expressa a importância e a dificuldade desse aluno entender o porquê de se comprometer com o seu próprio processo de aprender.

*Se a gente conseguir sensibilizar o aluno da importância, do valor da metodologia ativa, sem dúvida ela é bem mais válida, bem mais produtiva para próprio aluno desde que ele esteja disposto a estudar que é o que a gente não vê em muitos casos. (S6)*

Para Moreira (2000), o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Em última análise, só se pode aprender a partir daquilo que já se conhece. Stédile e Friendlander (2003) contribuem comentando que é necessário que o ensino preocupe-se menos em instruir ou induzir as pessoas a desempenharem rotinas de processamento específicas (por exemplo, memorizar a disposição do material em uma mesa de instrumental cirúrgico) e mais em compreender o significado de tais atividades. Nessa situação, a transferência de habilidades cognitivas para novas situações é mais provável.

Analisando a fala do professor e dos autores, percebe-se que, nesse processo, ao mesmo tempo em que o aluno está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora, de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento; isto é, o aprendiz constrói e produz seu conhecimento.

Sabe-se igualmente que a aprendizagem ativa é progressiva, quer dizer, os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e, nesse processo, a linguagem e a interação pessoal são muito importantes (MOREIRA, CABALLERO Y RODRÍGUEZ PALMERO, 2004).

#### *4.2.1.2 Utilização de conhecimentos prévios dos alunos*

Nesta subcategoria destaca-se a preocupação dos professores em identificar os conhecimentos prévios dos alunos para trabalhar determinados assuntos. Nessa prática, há um estímulo para utilizar as experiências vivenciadas pelos alunos como também conhecimentos já construídos em outras disciplinas. Rovere e Ceccim (2005) comentam que não se pode permanecer com ideias e condutas retrógradas, pois o ensino, nos dias atuais, precisa da interação de alunos/professores, respeitando e considerando suas vivências e experiências, a fim de estimular o interesse do aluno. Constata-se esse pensamento nas seguintes falas dos professores.



*[...] Outro fator importante é a relação desse determinado assunto com outros conhecimentos prévios que precisam existir para que ele possa compreender o assunto que vou trabalhar. (S1)*

*Eu sempre parto do conhecimento do aluno, sempre tento aproveitar o máximo do seu conhecimento prévio... sempre pergunto em outras disciplinas o que eles entendem do conteúdo a ser trabalhado para depois eu poder entender o nível da turma. (S2)*

*[...] inicialmente no início do semestre com todas as informações de cronograma e assuntos pertinentes, mas, enfim, diariamente, quando chego em sala de aula eu exponho o objetivo de estudar determinado assunto, e como vamos trabalhar esse assunto, bem vamos fazer uma recapitulação de conhecimentos prévios. (S3)*

*Meu estilo é assim... primeiro pergunto como os alunos sabem o determinado assunto, se já vivenciaram o assunto em questão, se sim, questiono o que sabem se não. (S4)*

Analisando o contexto da utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, cinco entre sete professores comentaram a importância dessa prática, demonstrando uma valorização das vivências dos seus alunos, o que está de acordo com o Projeto do Curso de Enfermagem (2009), que menciona a importância de o professor ser mediador no processo de aprendizagem do aluno, criando estratégias que respeitem os princípios metodológicos propostos pelo projeto e que, nesse processo, reconheça as vivências e o conhecimento prévio dos alunos, exercitando constantemente a relação entre ação-reflexão-ação na construção dos conhecimentos propostos para aprendizagem.

Souza (2004) comenta que a capacidade do professor para atuar como mediador e conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar e escolar) é de fundamental importância para que, de algum modo, ele ofereça possibilidades permanentes de diálogo, sabendo ouvir, sendo empático e mantendo uma atitude de colaboração, oferecendo experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de consciência e de elaboração dos próprios projetos de vida, além de propiciar uma boa interação com seus alunos.

Outro aspecto a destacar é que o aluno sente-se mais valorizado quando o professor

inicia uma aula conversando e indagando o que eles sabem, pois, nesse momento, eles podem realizar relatos de casos, trocarem experiências e trazerem para a aula as discussões dos conhecimentos que já construíram ao longo de sua escolaridade. Esse fato é especialmente relevante para os alunos do curso de Enfermagem, cuja maioria são trabalhadores técnicos assistenciais com larga experiência no ato de cuidar, sendo que esse fato é situação observada na maioria das instituições de ensino privado.

#### *4.2.2 Planejamento como estratégia de aprendizagem*

Nesta subcategoria aborda-se como os professores desenvolvem, pensam e trabalham o planejamento de suas aulas, que critérios utilizam e como eles desenvolvem esse planejamento, conforme seguem as falas expressas pelos participantes.

*Partindo daí (de uma primeira conversa), trabalho o assunto que preparei previamente. (S5)*

*Antes de elaborarmos um tema é necessário nós realizarmos um esqueleto desse tema. (S7)*

Para Perrenoud (2000), planejar situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem. O mesmo autor ainda comenta que o planejamento didático auxilia não apenas a orientar situações de aprendizagem próprias a cada objetivo, mas também a identificar os objetivos de aprendizagem trabalhados nas situações em questão, de modo a escolhê-los e dirigi-los com conhecimento de causa (PERRENOUD, 2000).

O que os autores mencionam é que, atualmente, os professores trabalham com um planejamento para organizar o ensino-aprendizagem com seus alunos, porém ele deve ser flexível de acordo com as necessidades demonstradas pelos alunos durante a ação docente. Trabalha-se com a ideia de que o professor deve ter um planejamento embasado nos objetivos de aprendizagem, norteando suas técnicas, seus métodos, considerando que estes fazem parte

da construção de conhecimentos dos alunos. Dessa forma, o planejamento é necessário e importante à interação, ao ensino, ao trabalho e à cidadania. Entretanto, deve-se levar em conta o interesse demonstrado pelo o aluno e, se preciso, modificar o planejamento construído.

#### 4.2.3 Focalização do ensino na aprendizagem dos alunos

Aqui se aborda como o professor compreende a aprendizagem dos alunos, além de mencionar a preocupação dele em não apenas repassar conteúdos, mas sim conduzir os alunos a construir sua aprendizagem, desenvolvendo também competências cognitivas que os levem à autonomia. Conforme Perrenoud (2000), a noção de competência indicará a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações inesperadas. Ainda, para esse mesmo autor (2002), ao organizar e dirigir situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados. Abaixo, estão divulgados três comentários dos professores participantes da pesquisa.

*[...] aquilo que tu tá explicando em aula, seja na aula teórica ou apenas na prática, ele deve conseguir associar para resolver os problemas do dia a dia da profissão. (S6)*

*A partir daí, o aluno consegue fazer um esquema mental até nesse processo de entendimento pra conseguir fazer as ligações com a prática. (S7)*

*[...] dessa forma, o aluno vai conseguindo contextualizar, consegue perceber as diferenças do ensino. A teoria, que às vezes, é uma questão ampla, o ideal seria ver na prática também, se não conseguimos ser exatamente dessa forma temos que fazer alguns caminhos diferentes para conseguir chegar ao mesmo resultado: a aprendizagem. (S7)*

De acordo com Perrenoud (2000), e associando às falas dos participantes, pode-se perceber que o foco não é apenas repassar conteúdos de forma cumulativa para cumprir o programa da disciplina. Aqui está presente uma preocupação em perceber se os alunos estão

de fato compreendendo os assuntos trabalhados. O que se pode também observar é que há uma preocupação demonstrada pelos professores que o aluno não apenas associe as teorias ofertadas pelo professor, mas desenvolva habilidades e competências, como comenta Perrenoud.

Para proporcionar a aprendizagem com os alunos e desenvolver, assim, as habilidades e competências, torna-se necessário compreender a aprendizagem. Aprendizagem é considerada a mudança de comportamento do aprendiz; é influenciada por muitos fatores (motivação, fadiga etc) e seu nível aumenta com a prática (MASINI, 2003). Na concepção de Meirieu (1998), a aprendizagem é a produção de sentido por interação de informações e de um projeto, obrigando a passar a um grau superior de compreensão.

O desenvolvimento das competências, tanto para professor quanto para o aluno, torna-se essencial nesse contexto. Saber lidar com surpresas nas salas de aula ou nos campos práticos, dificuldades de compreensão e aprendizado de alguns alunos, falta de atenção ou interesse aos conteúdos propostos pelo professor, por exemplo, são problemas comuns que o professor poderá enfrentar no seu cotidiano. O professor, com isso, desenvolverá e utilizará suas habilidades e competências, a fim de reverter situações difíceis de sala de aula ou mesmo nos campos práticos, onde muitos problemas inesperados também acontecem. Dessa maneira, o aluno inserido nesse cenário, vivenciando a desenvoltura do professor na resolução de problemas, irá desenvolvendo também suas habilidades e competências para resolver inúmeros problemas em relação à aprendizagem e às práticas da futura profissão. Cabe destacar que acompanhar a aprendizagem é uma tarefa extremamente complexa, uma vez que é preciso estar atento não apenas ao que o aluno diz ou escreve, mas à forma como diz, como escreve e como processa na mente os conhecimentos novos com os quais se depara.

#### **4.2.4 Utilização de diferentes cenários de aprendizagem**

Esta subcategoria trata a importância da mudança de cenário para desenvolver e favorecer a aprendizagem. Os alunos estão acostumados às salas de aula organizadas de forma tradicional e o professor direcionando as aulas. Pode-se observar atualmente na prática docente a utilização, por vezes exagerada, de projetor multimídia (*data show*) como recurso tecnológico, e ainda o professor direcionando suas aulas. Significa que a introdução de

recursos tecnológicos não é suficiente para promover inovação pedagógica. É necessário mudar a lógica que orienta o processo de ensino-aprendizagem: de centrada no professor e seus métodos de ensino para centrada no aluno e em suas possibilidades de aprendizagem.

Por outro lado, é inegável a importância de sair do contexto tradicional, do professor como figura essencial, independente dos recursos tecnológicos que utiliza. Emerge então a necessidade da mudança de cenário para que o aluno, distante do ambiente rotineiro, possa ser estimulado no tema a ser trabalhado, despertando interesse e desenvolvendo habilidades e competências. Na análise de Perrenoud (2002), a ideia básica é confrontar o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no mercado de trabalho, e construir saberes a partir dessas situações, que ressaltam, ao mesmo tempo, a pertinência e a falta de alguns recursos. Algo semelhante foi encontrado no discurso de alguns professores que participaram da pesquisa, como apresentado a seguir.

*[...] o aluno eu consegui inserir dentro da prática assistencial, ou seja, a disciplina já está sendo dada no próprio AMCE (Ambulatório Central da universidade). [...]... lá tem uma sala de aula, mas ao mesmo tempo que os pacientes vão chegando nós vamos interagindo com eles, é um complexo. Ao mesmo tempo em que o aluno tem a teoria em sala de aula, a gente sai dali e ele vai até a sala de curativos, aonde eles vão ter esse paciente com todas as suas situações física, emocional, espiritual e econômica envolvidas naquele processo de ser um portador de uma ferida. (S7)*

As falas parecem revelar que, para o curso de Enfermagem, essas mudanças de cenários tornam-se essenciais para o processo de aprendizagem, uma vez que aproximam mais o aluno daquilo que fará como profissional, o que o motiva à interação e à participação. A utilização dessa prática deveria ser mais intensa nas universidades. Masetto (1999) comenta que o contato com a realidade profissional deixa os alunos profundamente interessados em estudar e resolver problemas, em pesquisar e buscar saídas para as questões que se põem em seu trabalho. Sentem-se adultos, responsáveis, curiosos, satisfeitos com os resultados obtidos. Arrisca-se dizer que, em contato com a realidade, os alunos aprendem por eles mesmos; mais do que em outras circunstâncias, talvez, comportam-se como sujeitos de suas aprendizagens.

#### 4.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES PARA ENSINAR

Nesta categoria aborda-se aspectos dificultadores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem como: o nível de compreensão de cada aluno; turmas grandes e heterogêneas; a falta de conhecimento dos professores em determinado assunto. Com as respostas a esses aspectos, salientou-se que a busca de aperfeiçoamento de novas técnicas e métodos e a considerável mudança de conduta dos professores foram fatores importantes destacados entre os participantes como forma de lidar com essa dificuldade. Para uma apresentação dos dados, esta categoria foi organizada em três subcategorias denominadas de “Compreensão dos processos cognitivos utilizados pelos alunos”, “Grupos heterogêneos e características dos alunos”, “Falta de conhecimento do professor”. Para melhor explorá-la, discutir-se-á as suas subcategorias abaixo (Quadro 4).

<b>DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO DOCENTE PARA ENSINAR</b>	
- Compreensão dos processos cognitivos utilizados pelos alunos para aprender.	<i>“Minha maior dificuldade é de compreender como cada aluno aprende. Cada um tem facilidades e dificuldades. O respeitar essas diferenças é muito importante e desafiadores.” (S5)</i>
- Grupos heterogêneos e características dos alunos.	<i>“Porque a turma da enfermagem é heterogênea e uns são técnicos de enfermagem e trazem alguns conhecimentos pregressos da própria vivência do trabalho. Em contrapartida, na mesma sala de aula, temos alunos que não conhecem nada do campo de enfermagem.”(S5)</i>
- Falta de conhecimento do professor.	<i>“Penso que uma das dificuldades é quando não temos conhecimento daquele assunto, o assunto que tu vais dar aula, por ser uma disciplina nova que tu ainda não tem conhecimento. Por exemplo, quando tu és chamada para trabalhar algo em cima da hora e não tens conhecimento atualizado.” (S2)</i>

**Quadro 4:** Dificuldades encontrados no processo de aprendizagem  
Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, foram identificados os fatores dificultadores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas desses professores. Como “dificuldades das atividades”, foi expresso que perceber a compreensão individual de cada aluno, falta de conhecimento do professor, ter grupos heterogêneos e o fato de os alunos associarem estudos com o trabalho podem ser fatores de dependência da figura do professor. Concordando com Stédile e Friendlander (2003), as quais comentam que cada indivíduo é sujeito da construção de seu próprio

conhecimento, um processo individual e particular só é possível através da interação com o ambiente e com outros sujeitos. O docente tenta entender as diversidades de compreensão de cada aluno, que através da interação com ambiente, indivíduos e, mesmo sozinhos, possam auxiliar o processo de aprendizagem. Para isso, o professor necessita permanecer atento com todos seus alunos, analisando, a cada encontro, a construção da aprendizagem.

#### **4.3.1 Compreensão dos processos cognitivos utilizados pelos alunos para aprender**

Nesta subcategoria analisa-se que uma das principais dificuldades percebidas pelos professores é como cada aluno consegue compreender os assuntos trabalhados em aula. Três dos sete participantes comentaram essas percepções, conforme discurso abaixo.

*A dificuldade que encontro é entender como é a compreensão de cada aluno e a diferença de aprendizagem de cada um. Cada um tem um processo de aprendizagem, entender cada um com as suas diferenças. Às vezes fico preocupada se eles assimilaram ou não o conteúdo [...] se entenderam. (S4)*

*As dificuldades pra ensinar é entender cada processo mental que o aluno está fazendo, no entendimento de um conteúdo. [...] O processo mental que o aluno faz, que eu acho que é o grande limitador, como chegar na cabeça de cada um, com as dificuldades que tem, e essas dificuldades o que está se percebendo é uma dificuldade em todos os sentidos, ou porque não existe um estudo prévio do aluno em relação àquela situação, ou porque ele no seu ser, tem imaturidade. (S7)*

Cada indivíduo é sujeito da construção de seu próprio conhecimento. Um processo individual e particular só possível através da interação com o ambiente e com outros sujeitos e da formação de uma consciência reflexiva sobre sua aprendizagem (STRUCHINER et al. apud STÉDILE; FRIENDLANDER, 2003).

O desafio nesse contexto é perceber e identificar situações que requerem mais atenção, ou melhor, uma diferenciação na didática do professor para auxiliar esses alunos a construir seus processos cognitivos. Refletindo no comentário de Perrenoud (2002),

constantemente o professor deverá lutar contra alguns fatores relevantes nesse processo como tempo e falta de participação de alguns alunos, pois muitas vezes sabe-se que o silêncio não quer dizer que estão compreendendo as propostas solicitadas pelo professor. Diante disso, o professor está constantemente desenvolvendo e colocando em prática suas habilidades e competências para conseguir identificar as necessidades específicas, questionando constantemente esses alunos e auxiliando-os na conquista da compreensão.

#### **4.3.2 Grupos heterogêneos e características dos alunos**

Nesta subcategoria verifica-se que o fato de as turmas do curso de Enfermagem serem constituídas por pessoas que, muitas vezes, já são trabalhadoras na assistência do cuidado e por outras que não têm prática profissional, é percebido pelos professores como uma dificuldade. Isso pode ser visto nas falas a seguir:

*A dificuldade é compreender como cada uma aprende. E o que pesa é se cada um aprende de uma forma como os nossos grupos são heterogêneos. É como fazer com que um grupo heterogêneo alcance o mesmo nível de aprendizado. (S1)*

Turmas heterogêneas é um fator complicador para dois dos sete participantes da pesquisa. No curso de Enfermagem, muitos alunos são trabalhadores, técnicos da área da saúde, trabalham no cuidado. Apresentam vivências, experiências rotineiramente. Muitas vezes, esse fator que poderia ser um aliado na aprendizagem, pois poderiam ser aprofundados os conhecimentos com aspectos científicos, pode contar como ponto negativo, porque esses alunos/profissionais vêm para aula com muitas práticas diárias não corretas, dificultando sua aprendizagem pelos famosos “vícios de conduta”. E também se encontra na mesma sala de aula alunos que não têm o mínimo conhecimento acerca da profissão, em relação, por exemplo, a materiais e equipamentos, além de terem dificuldades de realizar a abordagem (uma conversa) com os pacientes e familiares. O fato de esses alunos não serem trabalhadores de enfermagem é uma das características que vem a facilitar, muitas vezes, a sua aprendizagem baseada em conceitos científicos.

Em contrapartida, o fato de trabalhar com grupos heterogêneos pode apresentar



benefícios, tais como o constante desafio lançado ao professor, que precisa buscar recursos metodológicos para atender a demanda do grupo. A heterogeneidade do grupo poderia potencializar a relação aluno-aluno em sala de aula auxiliando na construção do conhecimento.

Diante desse contexto, o professor deverá, além de elaborar aulas criativas para desenvolver novas aprendizagens a fim de chamar a atenção do público conhecedor e dos inexperientes, deverão se preocupar com a linguagem científica adotada, de acordo com o grau de dificuldade apresentado pelo grupo, elaborar atividades adicionais, entre outras condutas.

Em contraponto à heterogeneidade ser um aspecto dificultador da aprendizagem, tem-se a fala de um professor que acredita que é possível transformar essa adversidade em uma possibilidade de construção com os demais alunos, pois entende que aprendizagem pode ser cooperada com a ajuda dos demais colegas, como analisar-se-á na fala abaixo.

*Acho que a mesma condição da turma ser grupo heterogêneo é uma facilidade e também uma dificuldade. É uma facilidade porque tem muitas diferenças participando da mesma construção, então acho que isso facilita em algum sentido a aprendizagem porque um coopera na construção do outro. (S1)*

Delimitar um contexto de reflexão diante dos conflitos, raciocinar e tomar uma posição enfrentando uma situação deverá mobilizar recursos, nos limites do espaço, do tempo e dos objetos disponíveis para a realização de uma tarefa (PERRENOUD, 2002). O raciocínio rápido do professor em trocar uma situação problema por soluções é uma habilidade construída no seu ser professor. Ainda para Perrenoud (2000), um professor experiente sabe que a homogeneidade total é inacessível na falta de uma seleção prévia bastante rigorosa, mas também porque, mesmo no grupo mais selecionado, ela se recria. Somente um professor inexperiente ainda sonha ter apenas alunos igualmente aptos e motivados a tirarem proveito do seu ensino. O professor pode apresentar dificuldades de adaptação a esses grupos heterogêneos, porém, analisando o que afirma Perrenoud, pode-se concluir que o fato de ter alunos em diferentes níveis científicos não é um fator dificultador. Nesse momento, o desenvolvimento das habilidades e competências do professor para lidar com a situação é indispensável.

Menciona-se, nesse contexto, a ótica dos professores entrevistados em relação a

comportamento e características dos alunos. No curso de Enfermagem há uma heterogeneidade de alunos. No entanto, algumas características são bem presentes: a maioria são técnicos de enfermagem, realizam plantões à noite, ou trabalham durante o turno da manhã. Chegam à aula, muitas vezes, cansados e com dificuldades de concentração. O fato de já serem trabalhadores assistenciais pode acarretar problemas de condutas, chamados de “vícios” (maneiras de resolverem situações problemáticas com rapidez, muitas vezes, esquecendo que muitos procedimentos requerem cuidados especiais).

*O ser técnico de enfermagem acredito que tenha vantagens e desvantagens [...], vantagens de saber fazer a técnica de conhecer uma rotina, porém a maioria tornam-se tarefeiros, [...] e a maioria das vezes tem dificuldade de delegar atividades como enfermeiro, de estudar e buscar conhecimento científico, de trabalhar com a parte administrativa, de coordenar o cuidado. Então há momentos que ser técnico auxilia para alguns e pode prejudicar outros [...] não podemos generalizar... mas temos essa realidade. (S2)*

Nunes (2006) corrobora a fala considerando a disparidade social, a baixa renda familiar e a necessidade de trabalhar para financiar seus estudos uma realidade vivenciada. Frequentemente esses alunos referem problemas relacionados a cansaço e falta de tempo para realizar as atividades devido à sobrecarga de trabalho e estudos.

Ainda nesta subcategoria discute-se as características dos alunos e também analisa-se as falas dos professores em relação à intensa percepção da dependência dos seus alunos em relação à figura do professor. Inicialmente, neste trabalho, comenta-se que a característica dos alunos atualmente é de serem críticos e indagadores, pensamento refletido por saber que os jovens estão utilizando a tecnologia a todo o momento. A internet faz parte do cotidiano dos nossos alunos: *chats*, MSN, periódicos eletrônicos, enfim, inúmeros meios eletrônicos para procurar, pesquisar e manterem-se atualizados. Masetto (2003) comenta que se pode perceber o impacto da nova revolução tecnológica, auxiliando com produção e socialização do conhecimento. Essa revolução deve estar aliada ao processo de continuidade da formação dos professores, visto que existem computadores em todos os lugares. Mas, em contrapartida aos estudos que apontam um aluno mais crítico e reflexivo, está o relato dos professores, cuja percepção é de que os alunos ainda apresentam uma dependência da figura do professor direcionando as aulas. Isso fica explícito nas falas a seguir.

*[...] eu peço para pesquisarem, fazerem relatórios, leituras em artigos... e esse aluno*

*não consegue tempo para estudar a se dedicar...eu sempre mando materiais com antecedência para lerem, muitas vezes eles não leem. O nosso aluno tem característica de ser acomodado, ele tem dificuldade de buscar algo a mais e muitas vezes ele torna-se dependente do que é passado pelo professor. (S3)*

*[...] Nós temos algumas variáveis que temos que levar em conta: o aluno vem de segundo grau, EJA, supletivo; isso temos que considerar, não está acostumado a ser crítico, alunos que pararam de estudar a muito tempo, muitos alunos que são técnicos de enfermagem e têm isso agarrado em si eles são tarefeiros, têm uma visão diferente do enfermeiro, muitos não se veem como enfermeiros, eles se veem como técnicos de nível superior. Acho que muitos conseguimos mudar o perfil. (S2)*

*[...]. Eu hoje, no local que eu trabalho e com as disciplinas que eu ministro, a grande dificuldade que eu vejo é o aluno, é estimular o aluno. Então como é que eu tento superar essa dificuldade?*

*[...] na verdade ele vem com aquela ideia de que o professor tem que vir com o conteúdo pronto. Sabemos que na graduação não é assim, quem faz a graduação é o aluno, o professor é só um facilitador, ele traz aquele conhecimento que ele tem e ele tenta despertar no aluno interesse, mas a responsabilidade de buscar mais, de ir atrás, de fazer a sua formação, acredito que seja do aluno. (S6)*

Analisando as falas dos professores, pode-se refletir sobre as seguintes questões: Por que os alunos ainda se tornam tão dependentes do professor? Por que muitos alunos esperam que o professor direcione todos os assuntos a serem discutidos? Para Masetto (2003), o enfoque da docência universitária ainda está no processo de ensino; a organização curricular ainda está estancada, com metodologias centradas na transmissão, aulas expositivas. “Ensinar aos que não sabem” (2003, p. 45). Diante do comentário do autor, é importante fazer uma reflexão maior sobre as falas dos professores e os questionamentos realizados pela pesquisadora. Verdadeiramente são muitos anos com escolas, em todos os níveis (do ensino fundamental à universidade), reforçando a figura do professor norteador das condutas da sala de aula. Atualmente, precisa-se do professor com o papel de instigador, problematizador e mediador, com novas atitudes. Ele deve colaborar para que o aluno chegue aos seus objetivos. O aluno deverá aprender não apenas com o professor, mas por intermédio dele.

É preciso que as universidades reavaliem, a partir das diretrizes curriculares nacionais, o fazer pedagógico para formar alunos capazes de adaptarem-se ao novo, desenvolverem criatividade, autonomia, comuniquem-se com pessoas de todos os níveis culturais, possuam iniciativa e apresentem cooperação. Para os alunos do curso de Enfermagem, essas qualificações tornam-se imprescindíveis, pois os futuros enfermeiros terão, muitas vezes, cenários e situações desconhecidos, trazendo à tona a importância de solucionarem problemas com segurança e resolutividade, visando o bem-estar dos pacientes e de seus familiares.

#### **4.3.3 Falta de conhecimento do professor**

Na subcategoria “Falta de conhecimento do professor” analisa-se a dificuldade que o professor encontra quando não domina bem o assunto a ser trabalhado, talvez por troca de disciplinas, por assumir turmas novas sem um planejamento realizado com tempo. Esse sentimento aparece abaixo na fala de um dos sete participantes.

*Penso que uma das dificuldades é quando não temos conhecimento daquele assunto, o assunto que tu vais dar aula, por ser uma disciplina nova que tu ainda não tem conhecimento. Por exemplo, quando tu és chamada para trabalhar algo em cima da hora e não tens conhecimento atualizado. (S2)*

Perrenoud (2000) salienta que a facilidade na administração das situações e dos conteúdos exige um domínio pessoal não apenas dos saberes, mas também o que se chama de matriz disciplinar, ou seja, os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam o interior de uma disciplina. O docente do curso de Enfermagem precisa demonstrar ser capaz de: mostrar-se plenamente atualizado técnica, científica e pedagogicamente, dominando o conteúdo concebido enquanto articulação indissociável entre teoria e prática (UCS, 2009).

Toda mudança na matriz curricular de um curso poderá implicar situações em que o professor, por não dominar totalmente o plano de execução curricular, apresentará dificuldades no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O desafio maior do professor universitário, além da responsabilidade de trabalhar os seus conteúdos apresentando domínio e segurança, é também dominar os assuntos da

atualidade para discutir com seus alunos e, também, buscar permanentemente atualização didática e metodológica. Como comenta o autor, os professores que assumem essa tarefa têm fatos, experiências e sabedorias que estruturam seu conhecimento. Dessa forma, pode-se embasar uma discussão inesperada eficazmente.

Interessante abordar que dentro das dificuldades relatadas pelos professores os mesmos criam meios para superar tais dificuldades. Os professores relataram as dificuldades para ensinar e que estratégias utilizavam para superá-las. Logo, a desenvoltura desses professores no desenvolvimento das habilidades e competências diante dos problemas pode ser observada pela busca de aperfeiçoamento do professor, a busca de técnicas e métodos para desenvolverem suas aulas e a mudança de conduta do professor no sentido de trocar experiências com outros colegas. Nesse contexto, percebe-se a preocupação do professor em buscar continuamente seu aperfeiçoamento, sentindo-se mais confiante para propor os assuntos a serem discutidos em aula, como pode ser observado na fala a seguir.

*Eu supero estudando muito, me aperfeiçoando sobre o assunto, buscando novidades em livros, artigos de colegas. (S2)*

No entender de Perrenoud (2000), a profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho. Significa que a profissionalização de um ofício é uma aventura coletiva, mas também pode se desenrolar em opções pessoais dos professores, de seus projetos, de suas estratégias de formação. Também para Juliatto (2007), o educador jamais se considera acabado, ele se julga eterno aprendiz. Esse mesmo autor reforça que bons professores constantemente procuram melhorar.

Os professores exploram as alternativas oferecidas aos alunos para melhorar a situação de aprendizagem. Três dos sete participantes comentaram essa preocupação em buscar estratégias para promover a aprendizagem da melhor maneira possível, envolvendo os alunos nesse processo de construção. Abaixo, as frases citadas.

*Tento buscar alternativas para ofertar para esse aluno situações diferentes de ensino que possam oferecer um melhor aprendizado. Basicamente é isso tem que encaixar no assunto que tu tá trabalhando. Tem assunto que por mais que tu queira trabalhar o estudo de caso não se adapta, não fecham com essa metodologia, ao assunto a ser trabalhado. (S1)*

*Precisamos estar pensando nas estratégias ao longo do curso... tem que ser algo*

*descrito e trabalhado por todos os professores a incentivar a criticidade do aluno, temos que discutir nos planos de curso do início do semestre ao final. Desde a primeira disciplina até o fim. (S3)*

*[...] trazendo aulas interessantes, trazendo exemplo do meu dia a dia, do meu cotidiano enquanto enfermeira, tentando trazer situações práticas pra eles, tentando despertar nele o interesse por aquele conteúdo, porque eu vejo que é muito difícil hoje a gente captar bem a atenção do aluno, prender bem a atenção do aluno, isso que eu acho mais difícil assim; uma grande dificuldade que eu vejo é isso. (S6)*

Entre os aspectos que o professor deve refletir estão as dificuldades que percebe ao lidar com a aprendizagem do aluno. Consciente delas é mais fácil adequar a prática pedagógica às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Ele deve saber avaliar o nível de dificuldade, facilidade e envolvimento dos alunos diante dos conteúdos propostos, saber identificar o grau de complexibilidade em cada assunto proposto e, com isso, propor e utilizar recursos que possam contribuir e estimular a aprendizagem. O desafio é trabalhar com os alunos situações e dificuldades, desenvolvendo as habilidades cognitivas de maneira que eles possam resolver problemas vivenciados na prática profissional.

Masetto (2003) ressalta que um bom professor universitário deve ser competente em determinada área do conhecimento e possuir domínio importante da área pedagógica. Os professores entrevistados tentam compartilhar as ideias que os autores apresentam de terem a preocupação e a iniciativa de buscar novas técnicas e novos métodos de ensino para auxiliar a aprendizagem dos seus alunos.

Nesse contexto, os professores trouxeram a necessidade de mudança de conduta diante da percepção da aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, o que é planejado para uma turma tem um resultado satisfatório, mas ao exercer essa mesma prática com o mesmo assunto em outra turma pode ser mais difícil de obter os resultados almejados. Isso reforça a ideia de que o planejamento é indispensável, no entanto precisa ser flexível de forma a contemplar a diversidade de perfil das turmas de alunos. Um dos papéis do professor universitário hoje é estudar assuntos relacionados à pedagogia universitária como forma de incorporar e propor inovações de prática com maior segurança e eficiência e, ao mesmo tempo, mudar antigas formas de agir que já não dão conta das necessidades de aprendizagem atuais. Os professores parecem se dar conta disso, conforme depoimentos abaixo.

*Temos que ter uma mudança de postura tanto curricular como de ação docente. (S3)*

*Temos que utilizar técnicas, maneiras diferentes para auxiliar construir a aprendizagem e utilizar experiências de outros colegas que tiveram sucesso. (S4)*

Perrenoud (2002) diz que os professores que praticam ações reflexivas conquistam métodos e ferramentas conceituais, baseados em diversos saberes e, se for possível, conquistam mediante interação com outros profissionais. Essa prática deveria ser mais percebida nas instituições de ensino através de fóruns de discussão e momentos de interlocução entre professores das diferentes áreas do conhecimento, a fim de (re) pensar seu fazer pedagógico.

Essas situações relatadas, muitas vezes, podem auxiliar também a ótica dos alunos, porque o diálogo, a compreensão e o entendimento aprimoram ainda a relação entre aluno e professor, o que analisar-se-á na categoria denominada de “Facilidades encontradas pelos docentes para ensinar”.

#### 4.4 FACILIDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA ENSINAR

Nesta terceira categoria estão as facilidades que os docentes encontram para ensinar, o que eles percebem nas suas práticas que possa auxiliar os alunos no processo de aprendizagem. Diante das análises das falas, esta categoria foi dividida em cinco subcategorias: a interação aluno-professor, o domínio de conhecimento pelo professor, o gosto pela docência e da formação, a troca de experiências com colegas e a experiência profissional docente, conforme o Quadro 5.

<b>Facilidades encontradas pelos docentes para ensinar</b>
------------------------------------------------------------

- Interação aluno-professor	<i>[...] interlocução, a comunicação com o aluno, a relação, é interagir com os alunos e buscar neles o que eu preciso atingir. (S1)</i>
- Domínio de conhecimento pelo professor	<i>Penso que quando eu domínio o assunto, desenvolvo uma aula muito boa. O professor deve ter domínio e gostar do que faz. (S2)</i>
- Realização na docência	<i>[...] é eu gostar muito do que eu faço, porque sou uma pessoa muito realizada na docência, sempre quis a docência desde que eu entrei na graduação. (S6)</i>
- Troca de experiência entre professores	<i>Sou muito crítica com meu trabalho, com minhas aulas, com os conteúdos que elaboro. Também estou sempre buscando experiências com outros profissionais a fim de melhorar minha prática docente. (S4)</i>
- Experiência profissional	<i>A tua experiência profissional enriquece a tua aula. As experiências docentes também valem à pena. (S3)</i>

**Quadro 5:** Facilidades encontradas no processo de aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.4.1 Interação aluno e professor

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

*A maior facilidade é a relação com os alunos, acho que estabelecer uma relação aberta é estar o tempo todo avaliando também as tuas ações como docente. (S3)*

*As facilidades que tenho é de ter uma boa interação com os alunos, tenho uma comunicação facilitadora com meus alunos, porém sempre preconizo o respeito também. (S4)*

*Minha interação com os alunos é outro ponto forte que acredito auxiliar na minha ação docente. (S5)*



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

Para Juliatto (2007), a sensibilidade em tratar as pessoas, e em especial saber como envolver os alunos, deve ser uma qualidade do professor. Ele acrescenta que os professores autoritários se iludem. Isso porque se acredita que uma atitude autoritária do professor pode bloquear a ação do aluno em busca de seu aprendizado. Por meio da comunicação, pode-se trabalhar muitas situações de forma envolvente. Fala-se então de um profissional dinâmico, inovador, que estimule o aluno para a aprendizagem e que, com essa convivência, possa também incentivar as trocas de experiências entre professor e aluno e, para tal, manter uma boa relação com os alunos torna-se primordial.

#### **4.4.2 Domínio de conhecimentos pelo professor**

Para muitos professores, o domínio do conhecimento parece ser fundamental para desenvolverem uma boa aula. Ter um conhecimento sólido do que irão trabalhar auxilia no planejamento das aulas, na escolha de recursos, métodos e técnicas pedagógicas, deixando-os seguro para inovar. Dessa maneira, a aprendizagem será facilitada nesse contexto. Essa percepção fica evidenciada nas falas descritas abaixo.

*[...] dominar os assuntos que eu estou trabalhando, isso eu acho que é fundamental o professor dominar aquilo que ele trabalha, se não dominar então vai atrás, pesquisa, procura, te atualiza, mas tu tem que ter domínio daquilo que tu está falando, se tu chegar meio assim, sem saber do que tu fala realmente aí a aula, tu não consegue estimular teu aluno.*

*[...] eu acho que é importante que o professor tenha um bom conhecimento, saiba como é a prática, como é realmente o cotidiano do enfermeiro e que consiga trazer isso pra sala de aula, isso é fundamental. (S6)*

*[...] facilidade para ensinar ela está diretamente proporcional ao domínio do conteúdo. Ao domínio do conteúdo em termos teórico e em termos práticos e aí nisso, no meu entendimento é o primeiro item a ser lembrado pelo professor. É o domínio do conteúdo que ele está dando no máximo em todas as suas dimensões. (S7)*

Manter-se atualizado, científica e pedagogicamente, de modo a produzir conhecimentos, acessar e sistematizar o conhecimento, analisá-lo, criticá-lo e fazer uso dele com pertinência e adequação, contribuindo para o desenvolvimento dessas competências por parte do aluno é uma das características esperadas pela Universidade de Caxias do Sul em relação ao perfil do quadro docente (PDI/UCS, 2007).

Perrenoud (2000) ressalta que a competência para o professor requerida atualmente é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência para construí-los em situações abertas e tarefas complexas. O desafio está em aproveitar ocasiões partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos e, dessa maneira, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes.

De acordo com o autor, o domínio dos assuntos torna-se imprescindível. No contexto do ensino em Enfermagem, associam-se o domínio dos conhecimentos científicos às experiências profissionais, possibilitando assim uma aproximação do aluno à sua prática futura e uma efetiva junção teoria-prática.

#### **4.4.3 Realização na docência**

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

*Facilidades que eu considero pra ensinar é eu gostar muito do que eu faço, porque sou uma pessoa muito realizada na docência, sempre quis a docência desde que eu entrei na graduação, então eu enxergo isso como uma facilidade porque eu faço com prazer realmente. (S6)*

No entanto, Perrenoud (2000) menciona que a paixão pessoal não basta se o professor não estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade aceitável na busca do conhecimento. Ele não poderá defender a imagem do professor “que sabe tudo”, aceitando mostrar suas próprias divagações e ignorâncias, colocando o conhecimento ao lado da razão. E ainda, o mesmo autor comenta que, diante dos professores apáticos em relação aos seus conhecimentos, não se pode esperar vibração em seus alunos.

O que Perrenoud (2000) comenta, aliado à fala do professor participante, é que, embora o professor universitário tenha uma formação de sucesso e seja referência no desenvolvimento das suas ações profissionais, ele deve tomar cuidado com o ato de desenvolver a docência, porque, em muitas situações, a sala de aula torna-se um laboratório de trocas. O professor aprende e ensina juntamente com as experiências dos seus alunos e, para isso, ele deve se mostrar aberto a sugestões e mudanças de planejamento em relação às necessidades demonstradas aos alunos. Estar acessível a ofertar essas oportunidades é demonstrar que realmente ama o papel docente.

#### **4.4.4 Troca de experiências entre professores**

Nesta subcategoria é abordada a importância da troca de experiências com o colega docente. No aspecto da educação universitária, a troca de experiência entre os professores torna-se inevitável e necessária diante da atual exigência e mudanças na prática pedagógica.

Essa preocupação foi constatada na fala citada a seguir.

*Sou muito crítica com meu trabalho, com minhas aulas, com os conteúdos que elaboro. Também estou sempre buscando experiências com outros profissionais a fim de melhorar minha prática docente. (S4)*

Perrenoud e Thurler (2002) corroboram com essa preocupação comentando que os professores precisarão não apenas pôr em questão seus conhecimentos, mas sim reinventar práticas pedagógicas, investir nas suas relações profissionais com colegas. Ainda, para Perrenoud (2000), o individualismo dos professores começa, de algum modo, com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original. Suas transformações passam pela emergência de novas competências ligadas ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas.

Dessa maneira, a reflexão sobre sua ação docente e a comunicação com outros colegas podem ser meios para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos, respeitando as situações de desigualdade dos grupos de alunos. As técnicas desenvolvidas por alguns professores com sucesso poderão perfeitamente ser utilizadas por outros colegas. O objetivo do curso e de todo o grupo de professores é de trabalharem juntos para que os alunos desenvolvam suas habilidades e competências.

#### **4.4.5 Experiência profissional**

Para que haja uma boa prática profissional, é importante, como se comenta nesta subcategoria, a experiência profissional. Essa prática decorre do fato de, antes de o professor entrar para a sala de aula como educador, ele ter sua formação e experiência na profissão de enfermeiro. Principalmente para a enfermagem, que tem muitas práticas assistenciais, gerenciais e administrativas, a experiência profissional vem a contribuir para o desenvolvimento do docente.

No que se refere à prática tecnicista, ela continuamente está se modificando. Isso é percebido no curso de Enfermagem. Mudanças de calendários de vacinação, técnicas de curativos, novas coberturas e medicamentos para curativos, novos cateteres de inserção à fluidoterapia, técnicas de aspirações, enfim, são alguns exemplos que garantem que a educação permanente aliada com a troca de experiências com colegas seja importantíssima.

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

profissionais e pode ser evidenciada nas falas a seguir.

*Acho que a prática também auxilia bastante no desenvolver da aula, as experiências profissionais, utilizando exemplos de casos que aconteceram ou que poderá ocorrer sempre chamam a atenção do assunto perante os alunos [...] utilizar também a experiência do aluno fazem com que eles se sintam valorizados enriquecendo as aulas. (S2)*

*Acredito que a minha experiência anterior por ter sido muitos anos enfermeira assistencial e administrativa contribua e enriquece minha prática docente. As dúvidas que os alunos trazem de conduta ou de resolução de problemas têm experiências que sempre auxiliam na explicação. (S5)*

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

#### 4.5 RELACIONAMENTO ALUNO-PROFESSOR

Nesta categoria está descrito o processo de relacionamento entre aluno e professor. Para compreender melhor esse assunto, os significados dos discursos dos professores estão

organizados em três subcategorias: Relação de respeito; Relação de parceria; e Relação de exigência. Para exemplificá-las, foi construído o Quadro 6.

<b>Relacionamento aluno-professor</b>	
- Relação de respeito	<i>Considero minha relação como muito boa, sou fácil para interagir com as pessoas, deixo o aluno falar o que gostariam ou não das aulas e da maneira que está sendo trabalhada, ou até mesmo de algo que eu tenha feito ou discutido. Tenho abertura total para falar e ouvir meus alunos. Precisamos sempre um respeito mútuo eu com eles e eles comigo. (S4)</i>
- Relação de parceria	<i>É uma relação de parceria [...] nesse processo precisamos fazer uma constante parceria [...] No momento que nós nos colocamos numa relação de lado a lado, não existe o dono da verdade ou não existe o mestre que está no pedestal. (S7)</i>
- Relação de exigência	<i>[...] é responsabilidade do aluno buscar esse conhecimento [...] porque eu acho que o aluno tem que saber, é 70% do conhecimento [...] e isso é pouco pra quem trabalha com saúde [...] a maioria dos alunos que trabalho entendem a cobrança e gostam. (S6)</i>

**Quadro 6:** Relacionamento entre o professor e o aluno

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.5.1 Relação de respeito

Nesta subcategoria os professores comentam sobre sua relação com os alunos e, em suas falas, a palavra *respeito* aparece em vários comentários dos participantes. Elas trazem como principal tema o bom relacionamento com os alunos, focado no companheirismo e no respeito. Com esse enfoque de aproximação, a aprendizagem dos alunos pode transcender com maior facilidade, pois os alunos não demonstram medo e insegurança em realizar questionamentos ao professor; e o professor consegue perceber também e com mais facilidade as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A seguir, estão descritas algumas falas dos participantes.

*Eu nunca tive problemas de relação com os alunos. Não é meu desejo que todos gostem de mim. Meu desejo maior é que eu alcance aprendizagem independente de eles gostarem ou não de mim. Mas acho que minha relação é boa, eu considero boa para muito boa.*

*[...] nunca tive problemas dentro da sala de aula de enfrentamentos nem da minha parte nem da parte dos alunos, nunca tive questões de deseducação ou desrespeito, até porque eu tento pautar meu trabalho o tempo todo com o respeito, até é uma condição que imponho para os alunos que a relação seja pautada no respeito mútuo. Uma coisa que sempre faço em relação aos alunos é buscar a condição de ser humano deles como profissional, como pessoa e não apenas de falar na condição de ser humano do paciente. Isso ajuda também criar vínculo. (S1)*

*Acredito que eu tenha uma boa relação com os alunos, claro que não contentamos todos, mas não podemos ser muito “mãezona”, não passar a mão por cima do aluno, ter amizade, ser aberta a considerações, porém sempre com respeito e que um aprende com o outro, o professor não é o dono o conhecimento, muitas vezes trocamos informações com os alunos. (S2)*

*Eu já comentei algumas coisas, talvez pela proximidade de idade com os alunos, por estar aberto por tornar a sala de aula um espaço democrático e aberto. Acredito que por estar entre vários semestres como professor homenageado bem avaliados pelos alunos seja a questão do interpessoal de bom relacionamento. (S3)*

*Tenho uma boa relação com os alunos, eles têm uma conversa franca comigo e quero que continue assim. (S5)*

Dos professores que participaram, cinco dos sete consideram ter boa relação com os alunos. Demonstram nas falas uma interação facilitada, sendo a sala de aula um espaço democrático, de ter amizade e estarem abertos para negociações. Além disso, na maioria das falas, foi percebido que alguns professores prezam pelo bom relacionamento com o respeito.

Para entender melhor a palavra *respeito*, Amora (2008) a define como ato de respeitar, acatamento, reverência ao ponto de vista do outro. O dicionário de filosofia de Abbagnano (2007) traz que o respeito é o reconhecimento da dignidade própria ou alheia e comportamento inspirado nesse reconhecimento.

Para Cabral (2004), deveria haver um equilíbrio das duas partes: o aluno respeitando o professor como autoridade em sala de aula e o professor respeitando o aluno como ser humano nos seus processos de aprendizagem, na formação de valores e na construção de

novos conhecimentos.

Analisando as respostas dos entrevistados, o bom relacionamento entre aluno e professor pode ser considerado um ponto positivo para promover a aprendizagem. Esses professores preocupam-se com os alunos para que não percam a imagem do sujeito profissional responsável e respeitado. Para reafirmar essa imagem, o relacionamento adequado à aprendizagem deve ser aquele em que é priorizada a prática democrática, valorizando o respeito como ponto de destaque da relação. É preciso criar situações em que as práticas pelos professores desenvolvidas sejam menos excludentes e vislumbrem um futuro melhor, tanto para o professor, quanto para o aluno (CABRAL, 2004).

As falas dos entrevistados apontam que há uma aproximação de relacionamento do binômio aluno-professor, mas há certo ponderamento para que não se perca a autoridade do profissional. Ou seja, o professor deseja ser amigo, porém não quer perder a sua referência.

Os exercícios realizados por professor e alunos em sala de aula: de abertura para o diálogo, espaços para considerações, além de serem ações estabelecidas para um bom convívio interno de sala de aula, podem ser também um ótimo exercício para os futuros enfermeiros que terão, em suas práticas, que interagir com a equipe multiprofissional, assim como com pacientes e familiares.

#### **4.5.2 Relação de parceria com alunos**

A parceria é entendida por um participante como dependente do fato de o professor não ser o dono da verdade, mas sim uma pessoa que tem mais experiência profissional do que os alunos. Dessa maneira, conseguem ter uma melhor interação com eles, demonstrando coleguismo para alcançar o mesmo objetivo: a busca do conhecimento e a aprendizagem. A fala desse participante, descrita abaixo, demonstra ainda que o professor, além de ter um conhecimento científico bem estabelecido, reconhece que ele deve constantemente buscar novos conhecimentos e criar na sala de aula um espaço mais qualificado de trocas de experiências.

*É uma relação de parceria, não me considero a dona da verdade, mas alguém que tem um pouco mais de experiência de vida do que eles, e nesse processo precisamos fazer uma*



*constante parceria, mais ou menos tenho essa relação. No momento que nós nos colocamos numa relação de lado a lado, ou de parceria, não existe o dono da verdade ou não existe o mestre que está no pedestal. (S7)*

Segundo Amora (2008), *parceria* é definida como reunião de indivíduos para um fim de interesse comum. O interesse comum, nesse caso, é a aprendizagem.

Refletir sobre nosso desempenho docente, perguntando a nós mesmos se conhecemos realmente quem são nossos alunos, por que alguns são bons alunos e outro não, quanto de nosso tempo tem dedicado a *ouvir* o aluno, a “perceber” e tentar “decodificar” suas mensagens, construindo nosso ensino em “conjunto” com eles, buscando assim, alcançar o objetivo comum – a aprendizagem do educando, sua apreensão do conhecimento, seu crescimento enquanto ser humano. (GABRIELLI, 2004, p. 74).

Nesse contexto, os professores desenvolvem, além de respeito, envolvimento e parceria com o aluno. De acordo com a fala do professor, essa relação de amizade, companheirismo e de parceria acontece para atingirem o objetivo, que é a construção do conhecimento. Esse exercício, percebido em sala de aula, torna-se de grande valia para que os alunos possam desenvolver essas relações.

#### **4.5.3 Relação de exigência**

Mesmo que os professores percebam que adquirir uma boa relação com os alunos seja importante para o aprendizado destes, alguns mencionam que a exigência também se faz necessária na construção do conhecimento. Não basta ser apenas amigo, parceiro e não exigir que os alunos desenvolvam sua responsabilidade como aprendizagem. Essas cobranças, na verdade, são para que os alunos consigam amadurecer como futuros profissionais, tendo a consciência de que serão profissionais que trabalharão com vidas humanas. É necessário que o professor seja firme e consciente perante suas decisões. Essa preocupação apareceu na fala de um dos participantes, abaixo descrita.

*[...] é responsabilidade do aluno buscar esse conhecimento. Então às vezes eu posso*

*parecer chata, antipática, arrogante ou muito exigente pra alguns, porque eu acho que o aluno tem que saber, é 70% do conhecimento [...] e isso é pouco pra quem trabalha com saúde [...] mas hoje já vem mudando bastante isso, porque a maioria dos alunos que trabalho entendem a cobrança e gostam da cobrança. (S6)*

Gabrielli (2004) diz o professor didaticamente inseguro mostra-se extremamente tolerante com seus alunos, tanto com a indisciplina, quanto com as ausências, com baixíssimo nível de exigência no trabalho, facilitando sobremaneira as provas, adotando assim uma postura humilde e submissa perante seus alunos. Dessa forma, e de acordo com a ideia do autor, o aprendizado do aluno nessa situação acontece de forma superficial. Sendo o aluno um estudante da área da enfermagem, portanto, responsável pelo cuidado ao ser humano, há uma preocupação ainda maior com a sólida formação desse futuro profissional.

A fala desse participante e o comentário de Gabrielli demonstram que a responsabilidade do professor formador é imensa. Apresentar segurança e domínio nos assuntos que irá discutir é de suma importância para esse profissional, principalmente tratando-se de trabalhar e ensinar alunos na área da saúde, que lidam com vidas, onde qualquer falha profissional pode ocasionar riscos ao paciente.

#### 4.6 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta categoria analisa-se como os professores do curso de Enfermagem refletem sobre suas práticas pedagógicas. A reflexão é um ato individual que pode ser socializado, mas que deve partir de cada um. Nesse caso, o próprio aluno pode ser um elemento que desencadeia uma reflexão, mas não a reflexão em si. A partir das falas, constatou-se que o professor acompanha a repercussão do rendimento das suas práticas docentes por meio de *feedback* através de conversas com os alunos, pelo acompanhamento da avaliação *on-line*, pela participação dos alunos durante as aulas e também por meio da própria autoanálise do seu fazer docente. O Quadro 7 apresenta essa descrição.

<b>Avaliação da prática pedagógica</b>	
- <i>Feedback</i> e avaliação <i>on-line</i> como instrumento de reflexão	<i>Acompanho também sempre a avaliação on-line para uma das nossas práticas docentes, sempre auxilia na nossa construção profissional. (S5)</i>
- Participação dos alunos nas aulas	<i>Se os alunos participaram, questionaram se a aula foi dinâmica acredito que a aula foi boa. Se os alunos ficaram muito quietos em silêncio acho que não foi trabalhado bem o conteúdo. (S5)</i>
- Reflexão sobre a ação docente	<i>Sempre que termino a aula, penso como foi e lembro como toda aula decorreu. (S5)</i>

**Quadro 7:** Processo reflexivo da atuação docente

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.6.1 Feedback e avaliação on-line como instrumentos de reflexão

Quanto aos instrumentos de reflexão, os professores relataram que os processos de avaliação de suas práticas pedagógicas acontecem diante da conversa com os alunos, em forma de avaliações individuais e através das avaliações *on-line*. Esse comentário apareceu em cinco dos sete participantes como segue abaixo.

*Com muita conversa, de tempos em tempos, independente da avaliação institucional, eu paro e peço, seja para o grande grupo, pequenos grupos ou até mesmo individualmente, eu paro e faço uma avaliação, não no sentido de saber aproveitamento semestral, mas no sentido de saber se a forma que está sendo construído determinado assunto está alcançando para o aluno o que ele precisa e o que ele deseja que nem sempre é a mesma coisa. [...] além da avaliação on-line a próprio vínculo que é gerado com o aluno. (S1)*

*Na verdade, seria necessário fazer sempre um no final de cada aula, porém não consigo fazer sempre isso. Penso que minha relação seja sólida, nunca tive problemas de relacionamento com os alunos, acompanho sempre a avaliação on-line. Gosto de acompanhar porque acredito que seja uma forma de feedback de como está o teu trabalho, não apenas em avaliações dos alunos de sala de aula. (S2)*

Um “professor reflexivo” não para de refletir quando termina sua aula; ele pratica a reflexão para entender melhor sua tarefa, sendo que assim suas angústias diminuem. Ele continua progredindo em suas reflexões mesmo quando não passa por dificuldades, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação (PERRENOUD, 2002).

Após a análise das falas e a partir do que Perrenoud comenta, um professor que reflete sobre sua ação desenvolve-a a todo o momento, não aguardando um momento específico. Ele reflete sobre suas práticas no planejamento das aulas, durante e após o término delas.

Pode-se observar que os professores do curso de Enfermagem têm consciência de que precisam avaliar suas práticas pedagógicas. No entanto, não explicitam claramente o quanto e em que grau essa avaliação conduz à reflexão sobre a prática e se, como decorrência, modifica-a. Eles praticam essa ação mesmo sem comentar sobre o que consideram ser um professor reflexivo. Inconscientemente, praticam a reflexão considerando o *feedback* dos alunos em relação aos seus processos de ensinar e a avaliação *on-line*.

#### **4.6.2 Participação do aluno nas aulas**

Nesta subcategoria os professores relataram que consideram as participações durante as aulas como um retorno de como o seu trabalho está sendo assimilado pelos alunos. Mediante as participações, eles refletem se devem ou não modificar seu método de ensino. Três dos sete participantes comentaram essa prática reflexiva durante seu processo de construção do conhecimento com os alunos.

*Também pela participação em sala de aula eu analiso se ele está conseguindo assimilar; discutir o assunto trabalhado contigo em sala de aula; tenho claro que nem sempre a avaliação teórica, ou seja, prova é uma forma ideal de participação [...] a participação dos alunos em sala de aula, quando eles não participam acho que tem algo errado. (S2)*

*Penso sempre quando o aluno permanece em aula ou o mesmo sai da aula, muito quieto, permanece em silêncio tem algo errado. (S4)*

Masetto (1999) orienta que os vários participantes do processo de aprendizagem precisam: do aluno, do professor, dos colegas ou grupo de alunos e do programa que está sendo desenvolvido. Ainda, para o autor, todos estão implicados na aprendizagem. Na aula universitária a atividade coletiva é muito interessante para ajudar os alunos a desenvolverem sua habilidade de argumentação e estudo dos fundamentos das teorias, debatendo um tema, discutindo um caso, resolvendo uma situação, resolvendo um problema, sempre apresentando argumentos que justifiquem a decisão de cada grupo. Essas participações contribuem para as atividades de sala de aula e podem levar o professor à reflexão sobre a prática docente.

O que os professores estão apresentando em suas falas, e os comentários de Masetto (1999) permitem afirmar, é que eles consideram a participação dos alunos em sala de aula, os questionamentos e o envolvimento desses no processo de aprendizagem como um aspecto importante na avaliação do fazer docente. Percebem que avaliação formativa não pode ser considerada como instrumento único para “medir” o conhecimento, pois pode apenas avaliar os conteúdos. Comentam ainda que a participação dos alunos em aula os deixa mais tranquilos, refletindo haver um entendimento por parte dos alunos sobre os temas trabalhados.

#### **4.6.3 Reflexão diante da autoanálise**

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

*Parte da autoanálise, autocrítica; me preocupo com qualquer avaliação, pois acredito que um dos grandes problemas, nós críticos, sejam avaliação, seja ela avaliação do processo, avaliação do alunos ou autoavaliação. [...] sempre precisamos realizar esta autoanálise, autocrítica. Como estou fazendo meu trabalho? Desempenhando meu trabalho, estou atingindo ou não o meu aluno, estou acolhendo ele? Não pensar em apenas ensinar [...] só ensinar [...] Eu costumo fazer uma avaliação uma autocrítica em vários momentos: no início*

*de uma aula, no final de aula e do semestre. (S3)*

*Já reflito que tenho que rever minha estratégia de ensino e puxar, questionar esse aluno na próxima aula. Acredito que quando o aluno interage, pergunta, contribui, em sala de aula ou em campo de prática ele está juntamente com os colegas construindo seu conhecimento. (S4)*

*Eu procuro refletir sobre a aula que eu dei, do quanto o aluno aprendeu, de quantos alunos prestaram a atenção, daquilo que eu falei, até que ponto eu consegui prender a atenção desse aluno, até que ponto que eu trouxe então o mínimo de conteúdo necessário pra ele conseguir sair daquela aula tendo uma noção do que é, do que foi tratado, do quanto isso é importante pro dia a dia dele. Então basicamente a reflexão, assim eu procuro fazer com os alunos.*

*[...] também uma avaliação, não todas as aulas, mas umas duas vezes por semestre eu peço pra eles sempre uma avaliação dos conteúdos trabalhados e da forma que esse conteúdo foi abordado. (S6)*

A reflexão é um exercício de pensamento. Quanto mais o professor a utilizar, mais habilidade cognitiva desenvolve. Para Perrenoud (2002), a reflexão depois da ação pode capitalizar experiências ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados, ainda que o professor demore a alcançar essa prática.

Pode-se perceber que a maior parte dos professores do curso de Enfermagem, participantes do estudo, demonstrou a importância da reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Eles exercitam a reflexão no cotidiano de suas aulas, observam o envolvimento dos alunos, indagam sobre os temas que estão sendo discutidos e se estão compreendendo, analisam suas práticas no sentido do que poderia ser modificado para envolvê-los mais no processo de aprendizagem. Além disso, eles têm a consciência de que precisam modificar suas condutas caso julguem necessário.

O *feedback* dos alunos nas avaliações institucionais, a sua participação em aula e a reflexão diante da autoanálise do professor fazem disso um processo reflexivo para o professor universitário. Essa ideia está de acordo com Perrenoud, que afirma que um professor reflexivo não se distancia da reflexão quando termina sua aula, ele a pratica para entender melhor sua tarefa e suas angústias. Ele continua progredindo em suas reflexões

mesmo quando não passa por dificuldades, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação (PERRENOUD, 2002). Ainda, Meneses (2003) contribui à discussão quando salienta que o professor não se dá conta de seu papel. Muitas vezes, suas ações são tão mecânicas que deixam a desejar seu real objetivo, que é a reflexão sobre sua prática docente.

Para os docentes participantes desta pesquisa, refletir sobre seu processo de trabalho, conhecer o PDI da universidade e as novas propostas do Projeto do Curso de Enfermagem, torna-se imprescindível para uma atuação docente responsável e coerente com o que a universidade espera dos seus professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O melhoramento significativo da prática educacional só pode ser obtido por meio do melhoramento sistemático da atuação do professor. Esse melhoramento acontece a partir de uma constante reflexão sobre o seu fazer pedagógico, uma reflexão que necessita de interlocutores, possibilitando ao professor explicitar e tomar consciência de seu fazer, assim como descentrar-se de seu contexto de sala de aula e conhecer teorias que possam dar suporte às mudanças metodológicas e de conduta docente. Refletir sobre seu próprio processo de trabalho demonstra responsabilidade e envolvimento com o contexto profissional do ensino superior, em especial na formação de profissionais da área de enfermagem. Planejar, instigar, criar estratégias capazes de desenvolver competências e capacidades em seus alunos para que eles possam interferir significativamente nas situações com as quais lidam, promovendo resultados socialmente relevantes, são processos essenciais condizentes com o perfil de professor que as universidades necessitam.

O PDI da Universidade de Caxias do Sul, o Projeto do Curso de Enfermagem e a LDB ressaltam a importância de o professor manter o compromisso de desenvolver seu trabalho dentro dos princípios institucionais para que o processo de formação profissional de enfermagem, caso deste estudo, possa atender às necessidades da sociedade, além de estar alinhado aos critérios norteadores que o projeto de curso preconiza.

Este estudo pretendeu analisar as práticas pedagógicas e estratégias metodológicas utilizadas pelos professores do curso de Enfermagem para desenvolverem as suas aulas. Os professores participantes relataram que utilizaram diferentes estratégias metodológicas como: estudos de casos, situações-problema, seminários, aulas expositivas, ilustrações, debates, visitas técnicas, aulas práticas. Foi relatada a importância de utilizar os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar o trabalho com a turma, de maneira que realizam seu planejamento para preparar e desenvolver as aulas.

Os professores demonstraram uma preocupação em focar o processo de ensino na aprendizagem dos alunos, em não somente informar ou “repassar” informações, mas perceber se os alunos estão fazendo parte da sua própria construção do conhecimento. Mostram, portanto, um esforço de superação de uma pedagogia diretiva para uma construtivista, que coloca o aluno como partícipe ativo e corresponsável pelo processo de aprender. Essa condição pode ser percebida em vários momentos no discurso dos professores e materializa-



se, por exemplo, na ênfase dada por eles na mudança de cenários para incentivar os alunos a participarem e se envolverem, proporcionando também o contato com os cenários de atuação profissional. É possível que o aluno aproveite esses locais para realmente vivenciar o que os professores estão trabalhando, associando teoria e prática com mais facilidade porque estão fazendo parte do contexto real de trabalho. Os alunos podem analisar os fenômenos do contexto de trabalho, perguntar, discutir com os professores e colegas as situações em questão, escutar os pacientes, familiares, aproximando-se destes e aproveitando as experiências dos professores para resolverem questões de aprendizagem.

Os professores acreditam que, utilizando esses recursos, podem favorecer o desenvolvimento por parte dos alunos de habilidades e competências que a profissão exigirá. Cada aluno é diferente; o rendimento da aprendizagem é diferenciado. Por isso, o professor precisa dominar diferentes estratégias, superando a transmissão vertical de informações como forma única de ensinar, deve ser autocrítico e saber quando deve modificar sua ação docente com vista ao desenvolvimento de determinado tipo de aprendizagem.

O que Nunes (2006) comenta é o que se vivencia no curso de Enfermagem: disparidade social, baixa renda familiar e necessidade de o aluno trabalhar para financiar seus estudos. Essa é uma realidade percebida entre alunos universitários, especialmente em instituições de ensino superior não públicas. Alguns professores relataram a percepção de que os alunos não conseguem estudar, pesquisar e, muitas vezes, não permanecem envolvidos com as aulas devido ao cansaço da dupla jornada estudo-trabalho e, quando alunas do sexo feminino, apresentam ainda as tarefas domésticas e de ordem familiar.

A figura do professor autoritário que, ao longo da história, centra o processo de ensino-aprendizagem apenas no seu fazer e aparenta ter sempre razão distancia-se dos alunos, pois eles não se sentem valorizados. Não há condições de estabelecer troca e, assim, os processos de aprendizagem são comprometidos. Esse tipo de comportamento na docência atual, principalmente universitária, tem que ser revisto, discutido, o que não condiz com a tendência para o perfil docente. A relação professor-aluno pode ser considerada, portanto, um fator relevante para a construção do ambiente de aprendizagem.

Cabral ressalta que o relacionamento entre professor e aluno deva ser prioritário, tendo uma prática democrática, que valorize o respeito, o conhecimento e experiências de ambos, como ponto de destaque da relação. É preciso criar situações onde as práticas desenvolvidas sejam menos excludentes e vislumbrem um futuro melhor, tanto para o professor como para o aluno. (CABRAL, 2004).

Realizar as trocas de experiências com outros colegas torna-se importante no ensino superior, principalmente na área da enfermagem, porque, além de manter o grupo de professores integrados, compartilhando uma mesma linguagem, pode ser um meio de auxiliar o outro colega na experimentação de novas estratégias e na superação da ideia de que o fazer docente é um fazer solitário do professor que ministra uma disciplina com seus alunos. O conhecimento, os recursos e as trocas pedagógicas estão em mudança frequente, o que requer atualização pedagógica constante.

Os professores do curso de graduação em Enfermagem encontram dificuldades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas tais como: compreensão dos processos cognitivos utilizados pelos alunos para aprender, grupos heterogêneos, falta de conhecimento do professor em um determinado assunto e características dos alunos (a formação anterior do aluno – curso técnico em enfermagem, a dependência do aluno ao professor, as lacunas conceituais advindas do ensino médio, a dificuldade em pesquisar e a falta de tempo para destinar ao estudo). Tomar consciência dessas dificuldades é um primeiro e decisivo passo na sua superação.

Por outro lado, os professores têm consciência que alguns aspectos facilitam o seu fazer; entre eles destaca-se: a interação aluno-professor, o domínio do conhecimento em determinados assuntos, a realização profissional, a possibilidade de trocar experiências com outros colegas professores e a experiência profissional, além da docência.

Quando os professores foram questionados sobre a forma de como avaliam seu próprio processo de ensino, emergiram nos discursos três formas: o discurso dos alunos, a participação dos alunos em aula e a reflexão sobre a ação docente. Há uma tendência dos professores de examinar seu fazer antes, durante e após a ação docente, com concentração maior de reflexão sobre a prática, ou seja, ao término da experiência pedagógica. Essa forma de agir precisa ser estimulada e socializada com professores universitários como estratégia de aperfeiçoamento do fazer docente.

Diante do exposto, pode-se dizer que os professores do curso de Enfermagem demonstram uma preocupação em manter seu aperfeiçoamento constante, atualizar suas práticas pedagógicas, identificar novidades do mercado profissional e de ensino. E isso só é possível através da pesquisa em todos os seus âmbitos, o que é, sem dúvida, uma prática essencial.

O fato de analisar as práticas pedagógicas dos professores entrevistados possibilitou um entendimento, mesmo que focado na situação e no grupo estudado, de como esses

docentes executam as suas ações cotidianas. Se os professores forem capazes de utilizar práticas pedagógicas adequadas, significando e problematizando os temas trabalhados, considerando o contexto e a individualidade de cada um, certamente terá uma ferramenta que ajudará muito na aprendizagem dos alunos (HENGEMÜHLE, 2004).

No decorrer desta investigação, um fato relevante chama a atenção: a ausência do termo *integralidade* nas falas dos professores. Isso causa estranheza, considerando a importância desse conceito para os trabalhadores da saúde, professores e alunos. Será a falta de embasamento teórico-científico sobre essa temática? O professor não tem percepção sobre a importância da integralidade para trabalhar com os alunos, professores, pacientes e familiares? Falta introduzir essa temática no currículo do curso de Enfermagem? Produzir respostas a essas questões, com novos estudos, possivelmente apontará formas não só de incorporar o conceito no discurso, mas, principalmente, nas condutas cotidianas. O conceito de integralidade pode nortear a forma de acolher, cuidar e assistir em saúde. As ideias relacionadas à integralidade deveriam estar presentes nas ações propostas em sala de aula e nas ações relacionadas à assistência, visto que seus pressupostos são parte de uma construção social e de um esforço coletivo, interdisciplinar, que envolve pesquisadores, docentes, profissionais de saúde e alunos de graduação e de pós-graduação de instituições de ensino superior do país (PINHEIRO e MATTOS, 2003).

Para conseguir enxergar e trabalhar as práticas da integralidade na assistência aos pacientes/clientes, é preciso que a figura do professor leve o mais precocemente possível para a sala de aula a discussão acerca da importância dela na prática assistencial, além de praticar essas ações em campo prático no momento da aprendizagem para que os alunos consigam entender a importância dessas práticas e, no futuro, desenvolvam-nas na sua ação profissional.

Ser professor, antes de tudo, é gostar de trabalhar nessa profissão, ser criativo, ser perceptivo e propiciar interação aos alunos continuamente. Mas ser professor do curso de Enfermagem, além de todos esses adjetivos, é transpor o conhecimento, o amor, o respeito pelo próximo e o envolvimento com a profissão. Dessa maneira, serão formados profissionais mais autênticos e capazes de atender às necessidades atuais da sociedade na prestação de cuidado com responsabilidade, conhecimento, ética, respeito e carinho com o próximo.

Ao encerrar esta investigação, percebe-se que os professores entendem a importância da utilização de práticas pedagógicas que possam proporcionar ao aluno uma ação protagonista na construção de seu conhecimento. Esses professores procuram utilizar recursos metodológicos inovadores para atingir os objetivos de aprendizagem de seus alunos.

Os resultados aqui apresentados são materiais para serem considerados e aperfeiçoados pelos colegas professores dessa área. Além disso, podem servir como indicadores para ações institucionais no acompanhamento a professores universitários na área de saúde. Também se percebe uma necessidade de ampliar a pesquisa com maior número de sujeitos participantes. Há ainda um longo caminho a ser percorrido rumo a uma educação mais transformadora. O processo está em construção: inovar as ações educativas, ser agente de mudanças, impulsionando transformações e formando indivíduos aptos para atuar em contextos que se modificam, de forma criativa e com empreendedorismo, com consciência global, sistêmica e ecológica.

## REFERÊNCIAS

- AMORA, A. A. S. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BATISTA, A. N.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004.
- BERGER, S. B. **O desenvolvimento do portador de necessidades especiais de 5 a 7 anos através da metodologia ativa: um estudo de caso em Rio Pardo**. 2004. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196**. Dispõe sobre ética na pesquisa. 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **NOB 96**. 1996
- BRASIL. Ministério da saúde. **Carta dos direitos dos usuários da saúde: ilustradas**; 2006.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1986, Brasília. **Anais... Brasília: MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1986**. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/8\\_CNS\\_Anais.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/8_CNS_Anais.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2008.
- CABRAL, F. M. S. **Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar**. Escola Estadual Machado de Assis- Londrina. Paidéia 2004, p. 327-335.
- CASTRO, A. M. D. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. Ensaio: avaliação política pública. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, out. dez. 2005.
- CECCIM, R. B. **Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde**. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 10, ano 4, p. 975-986, 2005.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudanças na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 20, ano 5, p. 1400-1410, set. out. 2004.
- CORTELLETTI, A. I.; RIBEIRO, L. B. M.; STÉDILE, N. L. R. **Reflexão sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- COWAN. J. **Como ser um professor universitário inovador reflexão na ação**. Porto

Alegre: Artmed, 2002.

CROSSETI, M. G. O. **Uma aproximação à questão existencial da enfermagem**. Qualificação (Doutorado em Filosofia da Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MEC. **Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Ensinando a cuidar em saúde pública**. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2004.

GABRIELLI, J. M. W.; PELÁ, N. T. R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. **Revista Escola Enfermagem USP**, 2004, p. 168-74.

HENGEMÜHLER, A. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JULIATTO, C. I. **Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes**. Curitiba: Champagnat, 2007.

KUBO, O. M; BOTOMÉ. S. P. **Formação e atuação do psicólogo para o tratamento em saúde e em organizações de atendimento à saúde**. 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3319/2663>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

LIBÂNO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

LIMA, A. F. C; FURCGANT, P. Significados do processo de implementação do diagnóstico de enfermagem para enfermeiras de um hospital universitário. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, set./out. 2006.

LUCHESE, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, M. T. **Docência Universitária: Repensando a Aula**. 1999. Disponível em: <[http://www.escoladavida.eng.br/ anotacaopu/Formacao%20de%20Professores/repensando\\_a\\_aula.htm](http://www.escoladavida.eng.br/ anotacaopu/Formacao%20de%20Professores/repensando_a_aula.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2010.

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

MASETTO, M. T. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez; Mackenzie, 2003.

MASINI, E. F. S.; SHIRAHIGE, E. E. **Condições para aprender**. São Paulo: Vetor, 2003.

MEIRINEU, P. **Aprender...sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENESES, J. G. C.; BATISTA, S. H. S. S. (Orgs.). **Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOREIRA, A. F. B; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2000, Porto Alegre. Atas... Lisboa: 2000. pp. 33-45.

NUNES, A. P. M. **Qualidade de vida do aluno-trabalhador do curso de habilitação profissional técnica de nível médio em enfermagem**. 2006. 75f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Guarulhos, Guarulhos, 2006.

PAVIANI, J. **Teorias ou caixas de ferramentas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001. (Filosofia).

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. **Construção da Integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, IMS, ABRASCO, 2003.

ROZENDO, C. A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-Americano de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.

SALAZAR, A. M. R. Lei de Diretrizes e Bases no Cotidiano Escolar. In: ACÚRCIO, M. R. B. **A Gestão da Escola**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2004.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SOUZA, M. G. **A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância**. Brasília: MEC/SEED/PROINFO, abr. 2004.

STÉDILE, N. L. R.; FRIENDLANDER, M. R. Metacognição e ensino de enfermagem: uma combinação possível? **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, pp. 792-9, nov-dez. 2003.

STÉDILE, N. L. R. **Intervenção metacognitiva como estratégia de aprendizagem em prevenção de problemas de saúde**. 2002. Tese (Doutorado). Escola Paulista de Medicina. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2003.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCS. **PDI/UCS – Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2007.

UCS. **Projeto do Curso de Graduação em Enfermagem**. Caxias do Sul: UCS, 2009.

UCS. **Site institucional**. Página do curso de Enfermagem. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/graduacao/cursos/enfermagem>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que não?**. Campinas: Papirus, 1991.



**APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1 Descreva como você ensina um determinado assunto.
- 2 Que dificuldades você encontra para ensinar? Como você as supera?
- 3 Que facilidades você encontra para ensinar?
- 4 Descreva sua relação com os alunos.
- 5 Como você realiza a avaliação do seu processo de ensinar?
- 6 Quais práticas pedagógicas você considera que potencializam o desenvolvimento da aprendizagem? Por quê?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Projeto:** DOCENTE UNIVERSITÁRIO – UMA RELEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Mestranda:** Nanci da Silva Nino

**Telefones para contato:** (54) 3028-1480 / (54) 8403-2663

Eu, ....., livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, aceito participar do projeto de pesquisa **DOCENTE UNIVERSITÁRIO – UMA RELEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Tenho conhecimento de que esse projeto tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas presentes na vida dos docentes universitários do curso de Enfermagem, o que poderá colaborar com futuras mudanças em suas práticas pedagógicas e envolver a comunidade discente no planejamento dos processos educativos.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido declaro que estou ciente, de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido.

Fui igualmente informado:

- da possibilidade de ter minhas falas registradas;
- da garantia de receber resposta a todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa;
- da possibilidade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de coerção;
- de não ter minha identidade revelada em momento algum da pesquisa;
- de ver cumprido, pela mestranda, o que consta na Resolução nº 196/96 sobre pesquisas em seres humanos;
- de ter assegurado que este estudo não coloca em risco a vida dos seus participantes.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Nanci da Silva Nino

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**