



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFERSA INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

MARLISON DIEGO MELO DA SILVA

**O ENFERMEIRO BACHAREL QUE ATUA COMO PROFESSOR DE
ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

MOSSORÓ/RN
2024

MARLISON DIEGO MELO DA SILVA

**O ENFERMEIRO BACHAREL QUE ATUA COMO PROFESSOR DE
ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção de título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na escola pública.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarita Villegas Graterol.

MOSSORÓ
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S586e Silva, Marlison Diego Melo da.
O enfermeiro bacharel que atua como professor de enfermagem na educação superior / Marlison Diego Melo da Silva. – 2024.
128 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2024.

Orientadora: Dra. Maria Margarita Villegas Graterol.

1. Ensino. 2. Educação superior. 3. Enfermagem. 4. Formação docente I. Título.

CDU: 378.147:616-051

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira - CRB 15/294

MARLISON DIEGO MELO DA SILVA

**O ENFERMEIRO BACHAREL QUE ATUA COMO PROFESSOR DE
ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção de título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na escola pública.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarita Villegas Graterol.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA MARGARITA VILLEGAS GRATEROL**
Data: 29/07/2024 14:27:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Margarita Villegas Graterol
(Presidenta)
Programa de Pós-Graduação em Ensino-UFERSA/IFRN/UERN

Documento assinado digitalmente
 **EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS**
Data: 13/10/2024 21:41:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
(Examinador Interno)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA

Francisco Canindé da
Silva

Assinado de forma digital por
Francisco Canindé da Silva
Dados: 2024.10.08 17:18:12 -0300

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva
(Examinador Externo)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN

Profa. Dra. Márcia Maria Alves de Assis
(Examinadora Suplente Interna)
Programa de Pós-Graduação em Ensino-UFERSA/IFRN/UERN

Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
(Examinadora Suplente Externa)

“Ensinar e aprender
não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.
(Paulo Freire (1996, p.73), em Pedagogia da Autonomia.

AGRADECIMENTOS

Certa vez, realizando uma leitura que trazia alguns apontamentos sobre a gratidão, li que ser grato é uma forma de exercitar a nossa capacidade de olhar com maior amorosidade para nossas conquistas, que modifica a nossa postura diante da vida e impulsiona a abertura de melhores perspectivas em nossos caminhos.

Valendo-me dessa definição, gostaria de dizer “gratidão!” a todas as pessoas que estiveram comigo, cada um ao seu modo, jeito, contribuindo para a realização desta pesquisa, que é uma das conquistas sim da minha vida.

Agradeço inicialmente aos meus pais, Cleide Ferreira de Melo e Francimário Erinaldo da Silva, pelo esforço em me conduzir sempre pelos caminhos da educação, que permitiram desde muito cedo enxergar a busca pelo conhecimento através do estudo como um caminho a ser trilhado. Sou grato por todo incentivo ao longo desses anos. Eu não conseguiria escrever aqui tudo que vocês representam na minha vida. A vocês todo o meu amor.

À Prof.^a Dra. Margarita Villegas, minha orientadora, que me recebeu com tanto cuidado, afeto e profissionalismo para orientação. Sempre terei muita lisonja em dizer que fui seu orientando pela referência que és como professora-pesquisadora, e os aprendizados que me foram possibilitados sobre ensino e pesquisa, bem como também pelo cuidado que teve para comigo durante as instabilidades da vida que, por vezes, me afetaram, e você sempre procurou me mostrar que nada é impossível quando se têm sonhos genuínos e disposição para realizá-los. Que é preciso acreditarmos em nós mesmos! Muita gratidão.

Aos meus colegas de orientação: Rita, Dorgival, Mária da Saúde, Marta, Elusiano, Kátia, com os quais compartilhei momentos tão importantes de escuta, afetividade, cumplicidade, aprendizado, que foram fundamentais na realização desta pesquisa. E, em especial, Mária da saúde, minha parceira desde o primeiro instante que ingressei no mestrado. Amiga, você na minha vida foi um presente! Sem sombra de dúvida estarás dentro da caixa das melhores lembranças desses anos de mestrado, que quero sempre revisitar, cuja amizade e experiência construída durante a nossa convivência foram preciosas. Já dizia Bráulio Bessa, que a vida é uma corrida, que não se corre sozinho e, assim aconteceu, estivestes aqui comigo. Um agradecimento afetuoso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, às IES associadas e aos professores e colegas discentes que contribuíram com a minha formação na área de ensino durante o curso.

Às professoras Rosa, Nery e Josephina, que se disponibilizarem com generosidade e confiança para participarem deste estudo, me permitindo diálogos que foram formativos e tornando-o possível. Minha Gratidão.

Aos estimados professores, membros da banca examinadora, Dr. Emerson Augusto de Medeiros e Dra. Márcia Maria Alves de Assis, que desde o exame de qualificação vêm contribuindo com zelo para o fazer desta pesquisa. E ao Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva e a profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, que aceitaram o convite para propor novas reflexões e novos caminhos para o aperfeiçoamento deste trabalho. Grato a todos e todas!

A Deus, divindade que ilumina todos os dias, para que não me falem as oportunidades.

.

RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema o enfermeiro bacharel que atua como professor de enfermagem na educação superior enfermagem e seus processos pedagógicos de ensino. A questão que desperta o interesse por ela, foram a saber: Como o Enfermeiro-Bacharel que atua como professor de enfermagem na Educação Superior interpreta seus Processos Pedagógicos de Ensino? Para tanto, temos como objetivo geral compreender como o enfermeiro-bacharel que atua como professor de enfermagem na Educação Superior interpreta seus processos pedagógicos de ensino. E quanto aos específicos, interpretar os sentidos e significados que o enfermeiro-bacharel professor atribui ao processo de ensino e aprendizagem experimentado na educação superior em enfermagem; caracterizar os principais desafios que o enfermeiro-bacharel tem vivenciado durante sua experiência como professor na educação superior em enfermagem; e Discutir as interpretações que o enfermeiro-bacharel realiza sobre o exercício da docência na educação superior em enfermagem desde uma perspectiva humanista. O referencial teórico que embasa essa investigação trata de diversos temas considerando vários aspectos, como: desenvolvimento e caracterização da educação superior em enfermagem no Brasil, do ensino tecnicista ou tradicional que tem permeado o ensino e os processos pedagógicos do enfermeiro-bacharel professor, e do ensino desde uma perspectiva humanista que compreende novas relações do enfermeiro-bacharel professor para com o ensinar, com suporte dos teóricos, entre os autores como: Rizotto (1995), Carlos e Germano (2011), Saviani (2009), Spessoto e Real (2021), Sacristán e Gomez (2009), Pimenta (1997). Tardif (2014), Libâneo (2015), Rogers (1985) e Mizukami (2001), Aloni (1999), Mesquita (2012), Franco (2016), Parra (2002), D'Ávila (2022), Anastasiou e Alves (2015). Também foi desenvolvido o Estado do Conhecimento acerca da formação do enfermeiro bacharel, no qual destaca a ausência de uma formação pedagógica necessária para se atuar no ensino. A metodologia desta pesquisa está vinculada à abordagem qualitativa de investigação, caracterizada pela necessária aproximação intersubjetiva entre os sujeitos do estudo, professor pesquisador e professores pesquisados. Como sujeitos participantes da pesquisa se contou com apoio de 3 professoras com formação em bacharelado em enfermagem que atuam agora na educação superior com a responsabilidade de formar os futuros bacharéis em enfermagem. Em relação a técnicas e recursos usados para obter informação das 3 professoras pesquisadas, foram uma entrevista apoiada com perguntas, a modo de guia de entrevista, sobre sua atuação para ensinar na educação superior e de um questionário com perguntas fechadas e abertas para obter informações sobre suas trajetórias profissionais. A análise das informações captadas ocorreu a partir da abordagem hermenêutica (Quintana; Hermida, 2019). Desse modo, se destaca que o exercício que acontece na educação superior em enfermagem é permeado pela ausência de formação pedagógica inicial e continuada, mas que ao mesmo tempo também reverberam traços e características de ensino humanista nas professoras colaboradoras desta pesquisa, bem como a necessidade de aprendizagens sobre os processos de ensino e aprendizagem mais atuais. A pesquisa ainda provoca novas inquietações em torno da formação pedagógica do enfermeiro para a docência e na assistência em saúde, haja vista a sua importância percebida para o trabalho assistencialista do enfermeiro.

Palavras-chaves: Ensino. Educação Superior. Enfermagem. Formação docente.

ABSTRACT

This research addresses the topic of the bachelor's nurse who acts as a nursing educator in higher education and their pedagogical teaching processes. The question that sparked interest in this study is: How does the bachelor's nurse, who teaches nursing in higher education, interpret their pedagogical teaching processes? Therefore, our overall objective is to understand how the bachelor's nurse interprets their teaching processes in higher education. Specific objectives include interpreting the meanings that the bachelor's nurse educator attributes to the teaching and learning processes experienced in higher education nursing; characterizing the main challenges faced by the bachelor's nurse during their teaching experience; and discussing the interpretations the bachelor's nurse makes about teaching in higher education from a humanistic perspective. The theoretical framework underpinning this investigation addresses various themes, considering aspects such as the development and characterization of higher education in nursing in Brazil, the traditional or technical teaching methods that have permeated the teaching and pedagogical processes of the bachelor's nurse educator, and humanistic teaching perspectives that foster new relationships for the bachelor's nurse in teaching. This is supported by theorists including Rizotto (1995), Carlos and Germano (2011), Saviani (2009), Spessoto and Real (2021), Sacristán and Gomez (2009), Pimenta (1997), Tardif (2014), Libâneo (2015), Rogers (1985), Mizukami (2001), Aloni (1999), Mesquita (2012), Franco (2016), Parra (2002), D'Ávila (2022), and Anastasiou and Alves (2015). Additionally, a State of Knowledge regarding the training of bachelor's nurses highlights the lack of necessary pedagogical training for teaching. The methodology of this research is linked to a qualitative investigative approach, characterized by the necessary intersubjective connection between the study participants: the researcher and the participating educators. The research involved the support of three nursing educators who now have the responsibility of training future nursing graduates. Techniques and resources used to gather information from the three educators included a guided interview with questions about their teaching practices in higher education and a questionnaire with both closed and open-ended questions to gather information about their professional trajectories. The analysis of the gathered information was conducted through a hermeneutic approach (Quintana; Hermida, 2019). It is highlighted that the teaching practice in higher education nursing is marked by the absence of initial and ongoing pedagogical training, yet it also reflects humanistic teaching traits in the participating educators, alongside the necessity for learning about current teaching and learning processes. This research raises new concerns regarding the pedagogical training of nurses for teaching and healthcare assistance, given its perceived importance for nursing care work.

Keywords: Keywords: Teaching, Higher Education, Nursing, Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ABEN- Associação Brasileira de Enfermagem

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN-ENF- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem

DNSP-Departamento Nacional de Saúde Pública

POSENSINO-Programa de Pós-Graduação em Ensino

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP- Universidade do Estado de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Participantes Colaboradoras da Pesquisa.....	56
---	----

LISTA DE FÍGURAS

Figura 1- Princípios Orientadores do Ensino Humanista.....	39
Figura 2- As três dimensões da aprendizagem humanista.....	94
Figura 3- Relação de acolhimento entre enfermeiro professor e aluno.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Oferta geral de cursos de graduação em enfermagem no Brasil.....	27
Gráfico 2- Oferta de cursos de graduação em enfermagem (Bacharelado e Licenciatura) Públicos e Privados.....	27
Gráfico 3- Oferta de cursos de graduação em enfermagem (Bacharelado e Licenciatura) na modalidade educação a distância (Ead) Públicos e Privados.....	28
Gráfico 4- Perfil das Universidades onde as pesquisas estão vinculadas.....	46
Gráfico 5- Distribuição das pesquisas por região.....	46
Gráfico 6- Metodologias utilizadas nas pesquisas.....	47
Gráfico 7- Técnicas de coleta de informações utilizadas nas pesquisas.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-diferenças entre o Bacharelado em Enfermagem e Licenciatura em Enfermagem.....	31
Quadro 2-Distribuição das Pesquisas Seleccionadas nos Bancos de Dados.....	45
Quadro 3- Temáticas recorrentes nas pesquisas.....	48
Quadro 4- Questões norteadoras das Entrevistas Semiestruturadas.....	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NO BRASIL.....	24
3	O BACHARELADO EM ENFERMAGEM E A LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	29
4	O ENFERMEIRO-BACHAREL PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM.....	33
5	ENSINO HUMANISTA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PROCESSOS PEDAGÓGICOS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA ENFERMAGEM.....	37
6	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE ENFERMAGEM: UM BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	44
7	CAMINHO METODOLÓGICO.....	52
7.1	NO ENCONTRO DA PESQUISA QUALITATIVA.....	52
7.2	PARTICIPANTES COLABORADORES DA PESQUISA.....	55
7.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA CAPTAÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	57
7.4	PROCESSO DE CAPTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	58
7.5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CAPTADAS	60
8	AS ENFERMEIRAS BACHAREIS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM.....	63
9	CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: CONDIÇÕES E QUALIDADES.....	66
10	PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EXPERIMENTADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM.....	76
11	DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM.....	86
12	O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM DESDE UMA PERSPECTIVA HUMANISTA.....	93
13	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
14	RECOMENDAÇÕES DERIVADAS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	107

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO.....	123
APÊNDICE – B QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA /ROTEIRO	125
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	127

1 INTRODUÇÃO

É indiscutível que toda pesquisa tem uma história, de modo que o tema, não emerge de forma espontânea, mas sim como fruto de interesses e circunstâncias resultantes de inserções de quem investiga no mundo real (Minayo, 2013).

Na área de ensino são, em geral, impulsionadas por questões envolvidas em compreender o ensino e a aprendizagem e construídas a partir de relações tecidas em contextos educacionais que passam a ter interesse para o pesquisador (Borba, 2019).

Sendo assim, esta pesquisa nasce a partir de minhas inquietações sobre os processos pedagógicos de ensino do enfermeiro-bacharel que atua na educação superior em enfermagem, que se iniciaram ainda ao longo da experiência que eu tive como estudante deste nível de educação em enfermagem, no qual estive imerso em um contexto de curso de graduação que além de formar o enfermeiro bacharel para exercer os processos de trabalho em saúde da enfermagem propiciava também a formação do enfermeiro-professor, através da licenciatura. E tais inquietações permaneceram até o meu ingresso profissional na educação superior em enfermagem como enfermeiro professor.

Assim o ingresso no ambiente acadêmico enquanto enfermeiro-professor, trouxe-me a percepção de que a inserção do enfermeiro no ensino é crescente visto a expansão dos cursos de enfermagem e pela própria legislação que exige a participação de enfermeiros enquanto docentes destes cursos; tornando o ensino à primeira oportunidade de trabalho, todavia, grande parte dos enfermeiros que ocupam a função de professores nestes espaços não possuíam uma formação pedagógica para o exercício da docência, pois a maioria deles são egressos de uma formação em enfermagem voltada, exclusivamente, para o bacharelado.

Segundo Saraiva (2011) é comum quem se aproxima da enfermagem construir um ideário profissional do enfermeiro em torno do hospital, das técnicas e das seringas. Contudo, o curso e o contexto formativo no qual havia ingressado ampliava compreensões acerca da enfermagem, trazia, também, como perfil do enfermeiro a ser formado atuar na docência.

A licenciatura em enfermagem por mim experienciada me possibilitou visualizar novos caminhos do processo de trabalho em enfermagem, e, conseqüentemente, a necessidade do aprender a ensinar enfermagem. Sendo assim, no meu exercício

profissional docente teve como preocupação recorrente pensar e desenvolver metodologias e estratégias de aulas e avaliações da aprendizagem para o desenvolvimento do ensino de da enfermagem, por compreender pela minha formação acadêmica que necessita ser desenvolvido mediante um trabalho pedagógico. Por outro lado, é comum colegas enfermeiros professores bacharéis terem uma maior dedicação para com os conteúdos específicos da área a serem ensinados em detrimento de uma preocupação com o processo de ensino, o que é justificável por serem egressos de um curso na modalidade bacharelado.

A formação do bacharel em enfermagem não fornece em seu currículo conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, mas sim o aprendizado de saberes específicos técnico-assistenciais da área de enfermagem (Cunha, 2018; Magalhães; Porto, 2021), resultando então que o enfermeiro que se insere na docência tenha um desenvolvimento de um ensino baseado de modo geral, em dois grandes modelos: o das aulas teóricas em sala de aula e o das aulas práticas nos laboratórios e serviços de saúde. Em ambos casos, utiliza-se um ensino com predominância de aulas expositivas ou práticas-expositivas e dificilmente sendo empregadas estratégias de ensino que possibilitem sair do polo do enfoque tradicional centrado no professor para o ensino humanista¹ com foco no estudante (Rehem, 2018; Silva, 2019; Castanho, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN-ENF), enquanto documento norteador para o ensino, reconhece a dimensão educativa do trabalho do enfermeiro, enquanto professor que participa da formação e qualificação dos trabalhadores de enfermagem, independente da graduação ser bacharelado ou licenciatura para mediar processos pedagógicos de ensino construídos coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador, a pesar de não destacar uma formação pedagógica que permita uma melhor atuação do enfermeiro nos processos de ensinar e aprender na educação superior. (Brasil, 2001; Silva et al., 2022; Behrens; Oliari, 2007; Vasconcelos, 2019; Masetto, 2020).

¹ O termo “ensino humanista” utilizado na presente pesquisa reflete uma abordagem educacional que valoriza o sujeito que aprende, correspondendo ao ensino centrado no aluno. A menção a práticas de promoção de um ambiente de aprendizado que não apenas considera aspectos cognitivos, mas também sociais e emocionais do aluno, se aproxima do conceito de “ensino humanizador”, que tem conotação distinta de “ensino humanista”, uma vez que nem sempre este é humanizador quando considera um ensinar que não compreende tão somente os aspectos cognitivos (Almeida, 2017).

Contudo, há saberes específicos e competências necessárias para a docência que precisam fazer parte do processo formativo de quem se constitui professor, que o enfermeiro bacharel atuante no ensino não tem vivenciado durante sua formação profissional na graduação (Monteiro, 2021). E é recorrente a discussão de ressignificar o ensino numa perspectiva humanista visando a formação de um aluno ativo, na qual o professor atua com facilitador/mediador levando em conta sua ótica de mundo, conhecimentos e experiências, almejando a formação de um ser emancipado, reflexivo, criativo e crítico, frente a sua aprendizagem (Vieira et al., 2017; Andrade; Felipe; Medeiros, 2020).

Assim, torna-se importante compreender a interpretação do enfermeiro bacharel que atua como professor na educação superior em enfermagem sobre seus processos pedagógicos de ensino haja vista seu fazer docente se dá com ausência de formação pedagógica, ainda que a se reconheça cientificamente como necessária ao desenvolvimento da docência, a ser revisado através do processo de pesquisar que aqui será desenvolvido, para refletir sobre o desenvolvimento profissional docente na educação superior.

Partindo desse contexto, e sendo testemunha das necessidades manifestadas tanto por meus colegas como as minhas próprias durante 04 anos que tenho atuado neste nível, me tem motivado a empreender este trabalho com a intenção de atender essas insatisfações e poder assim, melhorar meu desempenho como professor da educação superior. Portanto, logo das discussões realizadas no grupo de orientação de pesquisa do programa de pós-graduação em Ensino (POSENSINO), se criaram perguntas, como guia para responder as questões sintetizadas na interrogação, a seguir: Como o Enfermeiro-Bacharel que atua como Professor na Educação Superior em Enfermagem interpreta seus Processos Pedagógicos de Ensino? Uma vez que na sua formação inicial em enfermagem não se deu com foco para o ensino e pensar os processos pedagógicos, por via de ensino humanista, é uma demanda que se faz a partir do campo educacional, uma área circunscrita nas ciências humanas.

A anterior pergunta mobilizando para os objetivos da pesquisa, seguintes:

Objetivo Geral:

- Compreender como o enfermeiro-bacharel que atua como professor na Educação Superior em Enfermagem interpreta seus processos pedagógicos de ensino.

Objetivos Específicos:

- Interpretar os significados e sentidos que o enfermeiro-bacharel professor atribui ao processo de ensino e aprendizagem experimentado na educação superior em enfermagem.
- Caracterizar os principais desafios que o enfermeiro-bacharel tem vivenciado durante sua experiência como professor na educação superior em enfermagem.
- Discutir as interpretações que o enfermeiro-bacharel realiza sobre o exercício da docência na educação superior em enfermagem desde uma perspectiva humanista.

Para fundamentar este processo investigativo, aproximamo-nos de assuntos ligados ao desenvolvimento e caracterização da educação superior em enfermagem no Brasil, do ensino tecnicista ou tradicional que tem permeado o ensino e os processos pedagógicos do enfermeiro-bacharel professor, e do ensino desde uma perspectiva humanista que compreende novas relações do enfermeiro-bacharel professor para com o ensinar, com suporte dos teóricos entre os autores, tais como Rizotto (1995), Carlos e Germano (2011), Saviani (2009), Spessoto e Real (2021), Sacristán e Gomez (2009), Pimenta (1997), Tardif (2014), Libâneo (2015), Rogers (1985) e Mizukami (2001), Aloni (1999), Mesquita (2012), Franco (2016), Parra (2002), D'Ávila (2022), Anastasiou e Alves (2015), entre outros, que desenvolvem a discussão nessa temática.

No que corresponde ao enfoque teórico-metodológico utilizado, se assenta na abordagem qualitativa de investigação, segundo autores, como Villegas e Gonzalez (2011), González (2020), Bogdan e Biklen (2010), Minayo (2017), Ludke (1986) e Cavalcanti (2014) que enfatizam sobre qualidades da pesquisa qualitativa.

Enquanto o processo de captação das informações, contou com a colaboração de 03 enfermeiras bacharéis professoras da educação superior em enfermagem e para obter as informações sobre sua atuação na educação superior, se realizou uma entrevista com apoio de os instrumentos e recursos, a seguir: um com perguntas fechadas para saber sobre suas informações pessoais e profissionais; outro foi um questionário com perguntas para guiar a conversa. Assi mesmo, foi usado a gravação e um caderno para tomar nota dos assuntos considerados destaques. Para compreensão e interpretação das informações construídas optamos pela análise hermenêutica na perspectiva de Quintana e Hermida (2019).

Após essas afirmações, esclarecemos que para além desta introdução, o texto que se segue sobre esta pesquisa, se apresenta organizado em 12 secções, e na sua construção, usaremos, em alguns momentos, as conjugações e concordâncias verbais e nominais na

primeira pessoa e, noutras ocasiões, em terceira pessoa, pelo fato de que, por vezes, o que está escrito se refere à nossa trajetória individual, por isso a utilização da primeira pessoa, e, noutros momentos, relaciona-se com as ideias e perspectivas minhas somadas a da orientadora deste estudo. Assim sendo:

Em “**Educação Superior em Enfermagem no Brasil**”, trazemos uma discussão teórica sobre o desenvolvimento histórico e a expansão dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil, suas modalidades e atuação docente do enfermeiro neste nível de ensino.

Em “**O bacharelado em enfermagem e a licenciatura em enfermagem**”: **algumas considerações**, dissertamos a respeito das principais características dos cursos de bacharelado em enfermagem que tem por objetivo a formação do enfermeiro assistencialista em saúde, e a licenciatura em enfermagem para a formação do enfermeiro para a docência, compreendendo-os como modalidades da educação superior em enfermagem existentes no Brasil.

Em “**O enfermeiro-bacharel Professor da Educação Superior em Enfermagem**”, discutimos do ponto de vista teórico a inserção do enfermeiro-bacharel no ensino e seu ciclo de vida profissional docente.

Em “**Ensino humanista na formação do professor: processos pedagógicos, sentidos e significados na enfermagem**”, escrevemos a respeito da abordagem humanista de ensino, perspectiva na qual de acordo com os objetivos da pesquisa buscamos compreender os professos pedagógicos experienciados pelas enfermeiras bacharéis colaboradoras da pesquisa.

Em “**Formação Pedagógica do Enfermeiro para Atuação Docente no Ensino de Enfermagem: um breve estado do conhecimento**”, se pauta na apresentação de um estado do conhecimento sobre a formação pedagógica, a compreendendo como necessária ao exercício docente do enfermeiro na educação superior.

Dando continuidade, em “**Caminho Metodológico**”, enfatizamos a abordagem de pesquisa utilizada e enfoque investigativo assumido, participantes colaboradores, bem como as técnicas e instrumentos de captação das informações e de análise para a produção da dissertação.

No decurso da sétima seção a décima primeira, estão os resultados e discussão da pesquisa, intituladas: “As Enfermeiras Bacharéis Participantes da Pesquisa que Atuam na Educação Superior em Enfermagem”; “Construção da identidade docente do professor da educação superior em enfermagem: condições e qualidades”; “Processos de Ensino e

Aprendizagem Experimentado na Educação Superior em Enfermagem”; “Desafios na Experiência do Professor da Educação Superior em Enfermagem”; “O Exercício da Docência na Educação Superior em Enfermagem Desde uma Perspectiva Humanista”.

E no instante final do texto, as “**Considerações Finais**”, com as nossas considerações acerca do conhecimento construído e recomendações, que estimulam novas histórias de pesquisa em torno da prática docente do enfermeiro e ensino de enfermagem.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NO BRASIL

A educação superior no Brasil se desenvolve e é ofertada, atualmente, por instituições de ensino que foram criadas num advento tardio no país (Diniz; Goergen, 2019), dado que no contexto latino americano desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades, e no Brasil, por sua vez, só começa estruturar este nível educacional no início do século XIX, com a chegada da coroa Portuguesa, em 1808, não com criação de universidades, mas sim de cátedras (escolas) para a formação de profissionais: médicos, advogados e engenheiros (D'avila; Madeira, 2018; Oliven et al., 2002; Sampaio, 1991; Junior, 2016; Lucchesi, 2011).

Com a relação à educação superior enfermagem, sua primeira tentativa de implantação só ocorre após 82 anos da criação das primeiras escolas de cursos superiores do país, mais precisamente em 1890, com a Escola Profissional de Enfermeiros, no Hospício Nacional de Alienados, no Município do Rio de Janeiro, ainda sob direção e docência por médicos, com a finalidade de formar profissionais com conhecimento técnico, a baixo custo, para atender o déficit de pessoal para o cuidado de indivíduos em sofrimento psíquico, que até então eram assumidos por irmãs de caridades (SILVA, 2022).

Contudo, apesar deste marco inicial, uma escola e curso de enfermagem com a presença de enfermeiros na direção e docência e com uma proposta curricular pensada para a enfermagem, ocorre somente em 1923, quando se instituiu, também, na cidade do Rio de Janeiro, a Escola de Enfermeiros do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), atualmente, Escola Ana Néri, da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (Carlos; Germano, 2011). O programa de ensino e as exigências de conclusão do curso secundário normal para ingresso dos candidatos caracterizavam o curso, desde o início, como de nível superior, sob total influência das tendências da educação de enfermagem norte-americana, centrado no ensino de conhecimentos técnicos assistenciais para atuação do enfermeiro na assistência em saúde (Brasil, 1923; Galleguillos; Oliveira, 2001).

De acordo com Kruse (2003) o currículo da Escola Ana Néri, conforme orientações norte-americanas, organizava-se em três áreas de conhecimentos considerados básicos para o enfermeiro: a primeira denominada ciência da enfermagem e abordava conhecimentos da biologia, física, fisiologia, farmacologia, patologia, na ciência médica e higiene sanitária. A segunda, era a área de técnicas e habilidades, denominada “arte da enfermagem”, onde o aluno desenvolvia técnicas manuais,

intelectuais e administrativas em clínica médica e cirúrgica, pediatria, obstetrícia, patologias (doenças), saúde pública e prevenção de doenças, campos ditos de responsabilidade profissional do enfermeiro. Na terceira área, chamada de espírito da enfermagem, estava o estudo sobre padrões de condutas profissionais e éticas.

Ainda segundo Kruse (2003), o aprendizado possibilitado por ambas áreas do currículo desenvolviam a responsabilidade profissional do enfermeiro para com o cuidado ao indivíduo, família e comunidade de contribuir com a recuperação das mais diversas doenças por meio de uma ação curativa. E a dimensão educativa aparecia como processo de trabalho do enfermeiro, mas com enfoque em educar para a prevenção de doenças, não fazendo parte das responsabilidades o ensino de enfermagem.

Para Rizzotto (1995) o surgimento de uma educação superior em enfermagem com ênfase na formação de um profissional com estas atribuições era de se esperar, uma vez que, na década de XX, já era predominante uma formação e assistência médica com tais responsabilidades curativas e preventivas em saúde, dada a relação íntima entre enfermagem e medicina, tornara-se natural o ensino destas responsabilidades profissionais também para o enfermeiro.

O ensino de enfermagem só passa a ser visualizado como atribuição profissional do enfermeiro a partir de 1936 e, conseqüentemente, fazer parte do seu processo formativo, com a criação de cursos para formação de auxiliares em enfermagem enquanto nova categoria profissionais da área, os quais o enfermeiro teria efetiva participação no ensino, surgindo assim um entendimento inicial da necessidade do contato do enfermeiro com os saberes docentes e pedagógicos para fundamentarem suas práticas como professores nestes cursos (Manzato; Ribeiro; Araujo, 2012; Oliveira, 2021)

Por seguinte, enquanto estratégias para capacitação de enfermeiros para o ensino, inicialmente, as escolas de nível superior e de auxiliares de enfermagem foram orientadas pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), enquanto associação que discutia, defendia e consolidava a Educação em Enfermagem, ao proporcionaram aos seus enfermeiros professores a oportunidade de que frequentarem cursos de pós-graduação na área/ou/disciplina que lecionavam, e, posteriormente, a proposta e criação dos cursos de licenciatura em enfermagem (Fávero, 2006; Rothen, 2008).

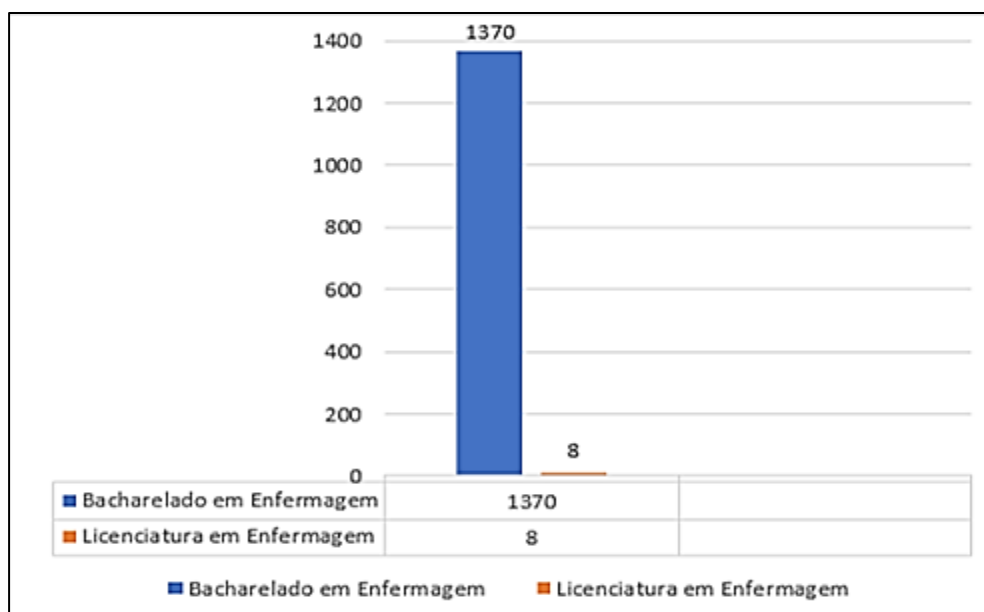
Esta primeira estratégia, conforme Saviani (2009), se enquadra no que denomina de modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores no Brasil. Concebida como aquela formação que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor

leciona, considerando-se que a formação pedagógica virá em decorrência do domínio dos conteúdos destes conhecimentos específicos e será adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Enquanto a criação do curso de licenciatura em enfermagem corresponde ao modelo pedagógico-didático, que prevê a formação para o ensino de forma sistemática por meio de uma organização curricular em sentido próprio, de formação de enfermeiros professores.

Atualmente, resultado destas transformações que foram ocorrendo ao longo dos anos acerca da compreensão do papel do enfermeiro para a sociedade e as mudanças no contexto legal do ensino, a educação superior em enfermagem é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (DCN-ENF), através da Resolução n.º 3, de 7 de novembro de 2001, sendo ofertada na modalidade Bacharelado, que tem como perfil formar o enfermeiro capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, e/ou a Licenciatura em Enfermagem, para atuação na Educação Profissional em Enfermagem (Mazur; Giordani; Neto, 2019; Pinto et al., 2022; Santos et al., 2022, Brasil, 2001).

Percebe-se, no Brasil, de acordo com a base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior (e-Mec, 2023), um maior quantitativo de cursos de graduação em enfermagem cadastrados e em atividade na modalidade bacharelado em comparação a licenciatura, quando não considerado o perfil das instituições de ensino superior em serem públicas ou privadas e a natureza do curso em ser presencial ou a distância, conforme gráfico 1.

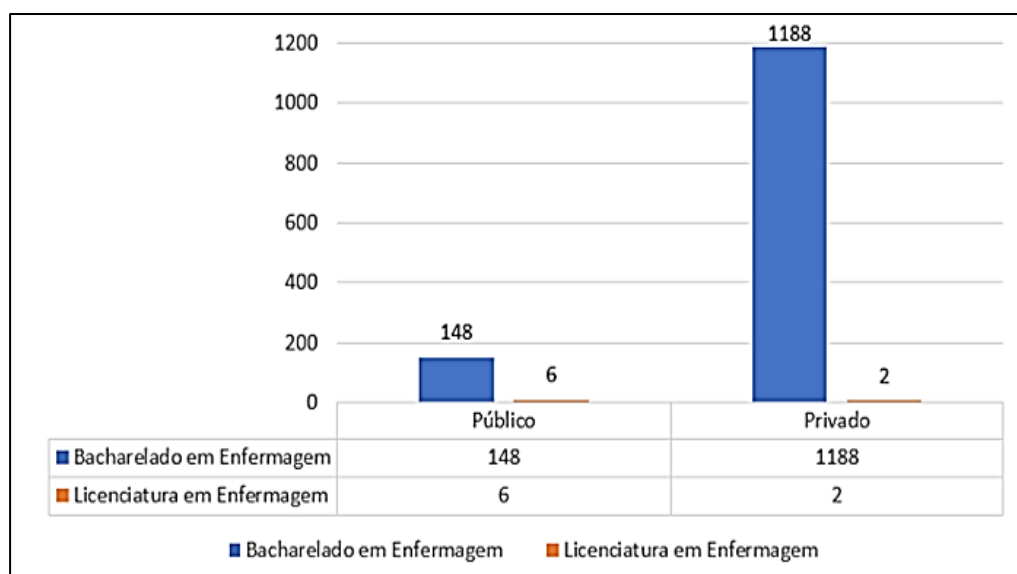
Gráfico 1- Oferta geral de cursos de graduação em enfermagem no Brasil.



Fonte: Autoria Própria com respaldo nas informações disponíveis na Base de Dados do e-MEC, 2023.

Por sua vez, de acordo com o gráfico 2, quando visualizado o cenário de expansão considerando os cursos serem públicos ou privados e na modalidade presencial (e-MEC, 2023), em ambas o bacharelado em enfermagem prevalece como predominante, mas com alta expressividade nas instituições de ensino privadas. E a licenciatura se mantém no quadro situacional de baixa oferta e ainda maior quando por ocasião de instituições privadas.

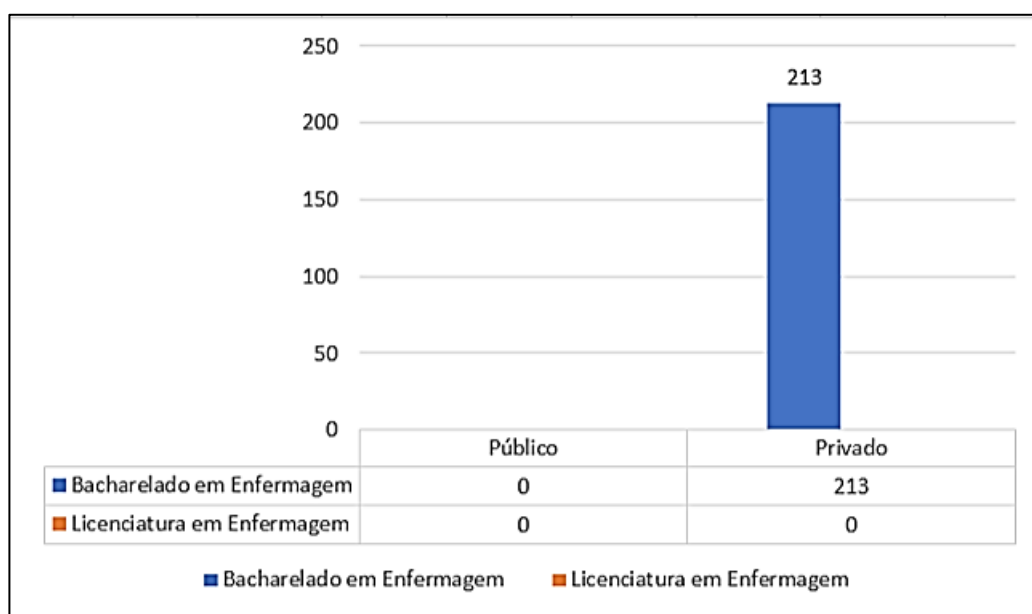
Gráfico 2- Oferta de cursos de graduação em enfermagem (Bacharelado e Licenciatura) Públicos e Privados.



Fonte: Autoria Própria com respaldo nas informações disponíveis na Base de Dados do e-MEC, 2023.

Com relação a cursos de graduação em enfermagem cadastrados e em atividades na modalidade da educação a distância (Ead), que se encontra em processo de expansão (Saraiva, 2022), estes estão concentrados exclusivamente na esfera privada, não havendo cursos com este tipo de formato em instituições públicas de ensino superior no Brasil, e a licenciatura em enfermagem inexiste no ensino a distância brasileiro, conforme o gráfico 3.

Gráfico 3- Oferta de cursos de graduação em enfermagem (Bacharelado e Licenciatura) na modalidade educação a distância (Ead) Públicos e Privados



Fonte: Autoria Própria com respaldo nas informações disponíveis na Base de Dados do e-MEC, 2023.

Ainda tomando como base Saraiva (2022) sobre tal realidade, é crescente também a discussão que as bases do cuidar em enfermagem necessita ser construída a partir de relações interpessoais tão importantes para a formação da relação enfermeiro-paciente. Cabendo assim ressaltar que o ensino à distância na enfermagem deve ser utilizado como complemento aos modelos de ensino presencial já existente e não como uma modalidade de prover o ensino de graduação na área.

3 O BACHARELADO EM ENFERMAGEM E A LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com o entendimento de que os cursos de nível superior na modalidade bacharelado são responsáveis pela formação para uma atuação técnica no mercado de trabalho de sua área de conhecimento (Soares, 2011; Pereira, 2016), o currículo desta modalidade de educação superior em enfermagem se organiza por disciplinas distribuídas em ciclos básicos e profissionalizantes, que defendem o ensino do domínio da teoria (ciclo básico) para posterior entendimento da prática em enfermagem (ciclo profissionalizante) formando o enfermeiro, principalmente, para o desenvolvimento de ações de promoção e prevenção em saúde, gerenciamento, assistir/intervir, que envolve realizar consulta e execução de procedimentos técnicos em enfermagem, e a educação dos trabalhadores de enfermagem em serviço (Teodosio; Padilha, 2016; Magnago; Pieratoni, 2020).

As DCN-ENF (Brasil, 2001), apontam 06 competências gerais, a serem construídas no curso de bacharelado em enfermagem, para o desenvolvimento dessas ações, que com base na concepção de competências por Perrenoud (1999) são aquisições, aprendizados construídos para o desempenho profissional do enfermeiro bacharel, as quais estão: a Atenção à Saúde, Tomada de Decisões, Comunicação, Liderança, Administração e Gerenciamento, e a Educação Permanente, que está direcionada ao compromisso do enfermeiro com o ensino-aprendizagem dos trabalhadores de enfermagem dentro do seu cotidiano laboral, capacitando-os e sobre determinados temas que possam potencializar o conhecimento profissional.

O aprendizado destas competências ocorrem por meio de conteúdos curriculares que contemplam áreas temáticas, que de certo modo, ainda assemelham-se ao modelo norte-americano adotado a época da criação da educação superior em enfermagem no Brasil, contemplando em maior quantidade áreas temáticas sobre bases biológicas (Ciências biológicas e da saúde, Morfologia, Fisiologia humana, farmacologia, Patologia, Biologia celular, Molecular, Nutrição, Saúde coletiva, Saúde ambiental/Ecologia, Ciências humanas) e os fundamentos técnicos da enfermagem (História da enfermagem; Exercício da enfermagem, Epidemiologia; Bioestatística; Informática; Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem e Metodologia da Pesquisa, Assistência de Enfermagem, Administração de Enfermagem), e, apenas uma área temática contemplando o ensino de

Enfermagem, que diferente das anteriores, não especifica quais são estes conteúdos sobre ensino (Brasil, 2001; Silva, 2016).

Na prática, o desenvolvimento desta área temática ensino nos cursos de bacharelado em enfermagem, na maioria dos contextos educacionais, tem se reduzido a oferta de uma única disciplina, de caráter obrigatória ou optativa, com abordagem voltada a metodologias para o ensino na enfermagem (Sacco et al., 2016; Mello et al., 2020), e cuja oferta única justifica-se pela própria característica das disciplinas em serem tecnologia de organização curricular tecidas em determinados contextos sociais e políticos para responderem a objetivos específicos de uma formação, (Lopes; Macedo, 2002). Então, tratando-se do bacharelado em enfermagem é para atender a competência de educação permanente em saúde, se constatando que esta não tem como prioridade a formação para o ensino em cursos de formação inicial em enfermagem (Afonso; Neves; Padilha, 2021).

Autores como Bastos (2007) e Chamlian (2003) nos possibilitam tecer reflexões de que a valorização da dimensão pedagógica, que perpassa timidamente o curso de bacharelado em enfermagem, não pode ser objeto apenas de uma disciplina que não raro se resume a limitada carga horária e a conteúdos meramente técnicos. Que é preciso instalar-se uma cultura formadora que seja prenhe de sentidos da formação pedagógica e devida valorização do significado pedagógico a formação do enfermeiro.

Com relação a criação da licenciatura em enfermagem no Brasil, está se deu por uma solicitação realizada à Câmara de Ensino Superior, motivada pela consulta de duas enfermeiras com formação apenas no bacharelado que solicitavam a possibilidade de cursar uma disciplina de didática já pelo reconhecimento de que uma formação mais específica para o ensino em cursos de enfermagem era necessária, criando-se o curso de graduação em Licenciatura em Enfermagem, conforme o Parecer nº 837, de 6 de dezembro de 1968 (Spessoto; Missio, 2016), com o objetivo de conferir formação pedagógica para o enfermeiro atuar no ensino profissionalizante em enfermagem (Bagnato, 1994).

A oferta, desde então, vem ocorrendo por vezes com um desenho curricular em associação com o bacharelado, de modo que após a conclusão das disciplinas do bacharelado e da licenciatura o formando obtém um diploma unificado: de Bacharel e Licenciado em Enfermagem, e poucos projetos existentes de cursos de licenciatura isolados (Spessoto, 2018). O diferencial curricular da licenciatura destaca-se desde sua implantação pela presença de disciplinas de psicologia da educação, didática, elementos

de Administração Escolar, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em escolas de enfermagem SANTOS et al., 2014).

No entanto, a evolução de alguns marcos regulatórios da educação superior brasileira, a exemplo da Lei nº 12.089, que institui a proibição de um estudante ocupar duas vagas simultaneamente em cursos superiores e do sistema eletrônico de cadastro de cursos superiores, o e-MEC, só permitir que as Instituições cadastrem seus cursos apenas como bacharelado ou licenciatura, acabaram direcionando a cisão entre o bacharelado e a licenciatura em enfermagem concomitantes, que historicamente vinham sendo ofertados, provocando o desmonte da licenciatura, uma vez que não vem ocorrendo adesão das instituições de ensino em ofertar separadamente uma graduação em enfermagem para a formação de enfermeiros docentes (Spessoto; Real, 2021).

Resultando na expansão do bacharelado em enfermagem e na existência de apenas 08 projetos de cursos que ainda contemplam a licenciatura em enfermagem, em atividade (e-MEC, 2023).

Para Machado et al (2020), Saraiva, Oliveira e Cabrito (2020) e Barbosa e Nóbrega-Therrien (2022), a predominância na formação superior em enfermagem com ausência da licenciatura, privilegiando a capacitação do enfermeiro para o aprendizado de procedimentos técnicos para prestação de uma assistência direta em saúde em detrimento da competência profissional de ensino, também justifica-se pela priorização de uma formação técnico-assistencialista que é exigida pelo mercado de trabalho e inserida nas instituições de ensino superior, de formar um profissional com status e uma grande habilidade em demonstrar sua capacidade resolutiva junto aos problemas de saúde da população, ainda que a DCN-ENF assegure a possibilidade de graduação em licenciatura em enfermagem e atuação profissional do enfermeiro na docência.

Em síntese (Quadro 1), as duas modalidades de educação superior em enfermagem apresentam diferenças significativas em relação ao objetivo do enfermeiro a ser formado, a organização dos conteúdos curriculares sobre ensino e o perfil do egresso.

Quadro 01- diferenças entre o Bacharelado em Enfermagem e Licenciatura em Enfermagem.

DIMENSÕES	Bacharelado em Enfermagem	Licenciatura em Enfermagem
OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO	Enfermeiro com formação para promoção e prevenção em saúde; gerenciamento; assistir/intervir e educação permanente.	Enfermeiro com formação para a docência em enfermagem (enfermeiro-professor).
ESTRATÉGIAS DE ENSINO	Exposição dialogada, resolução de problemas, estudos de caso, seminários, oficinas, práticas laboratoriais e em serviços de saúde.	Exposição dialogada, resolução de problemas, estudos de caso, seminários, oficinas, práticas de ensino.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	Transdisciplinaridade; interdisciplinaridade; democratização dos processos pedagógicos.	Transdisciplinaridade; interdisciplinaridade; democratização dos processos pedagógicos.
ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE ENSINO	Teórico: Isolado em disciplina única. Disciplinas: - Metodologias de ensino na enfermagem ou Metodologias de ensino na educação em saúde, ou educação em saúde.	Teórico-prático: Diversidade de disciplinas didático-pedagógicas e estágios supervisionados. Disciplinas: - Psicologia da aprendizagem -Didática -Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) -Políticas e organização da educação brasileira. -História da educação - Ensinar e Aprender em Enfermagem: Fundamentos Teórico-Metodológicos
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Competências esperadas. Instrumentos de avaliação/atividades avaliativas (exames) por disciplina.	Competências esperadas. Instrumentos de avaliação/atividades avaliativas (exames) por disciplina.
PERFIL DE EGRESO	Diagnosticar, planejar, gerenciar e intervir nos problemas e/ou situações de saúde-doença considerando o perfil epidemiológico nacional e regional e atuando com responsabilidade e compromisso social.	Intervir em educação em Enfermagem, a partir de uma reflexão crítica acerca das abordagens teórico-metodológicas aplicadas no ensino. Desenvolver habilidades pedagógicas.

Fonte: Elaborado a partir de Oliveira (2021), Brasil (2001), Spessoto (2018), Faen/uern (2020) e Usp (2024).

Em relação ao objetivo e perfil do egresso do curso de bacharelado em enfermagem, a ênfase está na formação do enfermeiro para a assistência e o trabalho em saúde com uma organização curricular que não prioriza a formação pedagógica do enfermeiro para o ensino na enfermagem. Por sua vez, na licenciatura em enfermagem há o comprometimento com a formação do enfermeiro professor, priorizando uma organização curricular que busca dar conta de uma formação pedagógica a partir da oferta de disciplinas sobre educação/ensino e estágio supervisionado.

4 O ENFERMEIRO-BACHAREL PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

O enfermeiro- bacharel professor é percebido como aquele que planeja e conduz o processo de ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem, mas sem formação específica para o ensino, pois é egresso de cursos de bacharelado, atuando assim a partir da ideia do quem sabe fazer sabe ensinar. (Chiarello; Andrade; Camargo, 2021), por sua vez, um enfoque bastante questionado pelas expertises em formação pedagógica (Araújo, 2019).

Historicamente, o professor da educação superior se desenvolve com base na ausência da formação inicial para a docência, uma vez que o elemento chave para o desenvolvimento do ensino universitário é o seu processo de identidade enraizado em sua especialidade, produção científica, sem demandas formais sobre habilidades ou compreensão do universo do ensino (Floriano, 2022). Culminando por reduzir à docência na educação superior a uma semiprofissão, ou, quando muito, a uma profissão desprofissionalizada (Therrien; Dias; Leitinho, 2016)

É consensual, entre autores como Libâneo (2013), Pimenta e Anastasiou (2002), Rosa, (1999) e Sacristán e Gomez (1998), que o ensino é a atividade principal do professor, de modo que este deve ser instrumentalizado para tanto com rigor metódico assim como outras atividades profissionais também são, de modo a conhecer e ter domínio sobre teorias de como se desenvolve a aprendizagem e técnicas de ensino, para orientação das suas atividades.

A ausência desta instrumentalização para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia seu ciclo de vida profissional como professor da educação superior, resultam em uma experiência docente ora de forma prazerosa, sob a perspectiva do aprendiz, mas também dolorosa em decorrência do sentimento de fracasso e inseguranças para atuar como professor, bem como, de superação e de pertencimento à docência (Aires, 2015).

Com base nos estudos de Hulberman (1999) sobre os ciclos de vida profissional de professores da educação básica, aplicando ao contexto da educação superior, pode-se inferir que esta experiência docente do enfermeiro-bacharel vai ocorrendo ao longo de fases, a saber: *fase de início de carreira* (0 a 3 anos); em seguida, passa pela *fase de estabilização* (4 a 6 anos); pode surgir as fases de experimentação/diversificação e questionamento (7 a 25 anos) e a *fase da serenidade* (25 a 35 anos).

A **fase de início da carreira**, é marcada pelo contato inicial do enfermeiro-bacharel com as situações de ensino, que estão atreladas à experiência de se sentir responsável por uma sala de aula, turmas, materiais didáticos. Como estratégias que propiciaram sua preparação para a entrada na docência, estão na maioria das vezes o investimento na qualificação por meio da realização de cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), buscando aprendizado sobre o exercício da docência universitária. Todavia, em geral, a estrutura curricular destes cursos enfatiza o desenvolvimento da pesquisa pela própria forma pelos quais são avaliados estar voltada à produção científica, não se observando uma base que direcione o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que são necessárias para condução de trabalho em atividades educativas no processo ensino-aprendizagem (Fernandes; Souza, 2017; ZAMPROGNA et al., 2020; Santos et al., 2021).

Sendo assim, dificuldades quanto a construção de planos de ensino e aula, dividir o protagonismo frente a construção do conhecimento com o estudante e avaliação da aprendizagem, podem ser vivenciadas pelos enfermeiros bacharéis em meio a esta fase (França; Síveres, 2019; Vasconcelos, 2019; Ribeiro, 2019).

Na **fase de estabilização**, o comprometimento definitivo com docência pelo enfermeiro-bacharel é manifestado através de sentimento de pertença e identificação com a profissão docente, constituindo assim seu roteiro pedagógico. A identidade professoral pretendida e assumida nesta fase é a do professor que “transmite” conhecimento, diretamente ligado ao modelo tradicional de ensino centrado na figura do docente como detentor do saber, dispondo como referência modelos de professores com quem entrou em contato no decorrer de sua experiência como estudante de enfermagem, com uma ação docente conteudista tecnicista, centrado na passividade dos estudantes (Fernandes; Souza, 2017).

Tentativas de rompimento com tais modelos tradicionais de ensino só começa a serem evidenciadas na **fase de experimentação/diversificação**, em que o enfermeiro-bacharel professor começa a fazer experimentações com materiais didáticos e novas formas de organização dos seus processos pedagógicos, que anterior a esta fase não se seguiu para arriscar-se, pela ausência de formação pedagógica e as referências de modelos docentes adotados. Por sua vez, dúvidas quanto à carreira docente também surgem enquanto **fase de questionamento**, caracterizadas por sintomas, tais como a sensação de rotina e monotonia associadas aos desencantos advindos de fracassos das experiências ou

de reformas estruturais que perpassam o exercício da docência, “fazem o seu trabalhinho, nem mais nem menos o que lhes é pedido” (Huberman, 1999, p.42).

Um estado profissional menos vulneráveis a avaliação de pares, alunos e até mesmo dos gestores, se expressa na **fase da serenidade**, onde expõem de forma evidente que chegaram ao ponto de aceitação e celebração com o que se foi capaz de fazer até aqui e com o que ainda se pode fazer, de modo que enxergam o ensino como oportunidade de constante aperfeiçoamento e refúgio do ser enfermeiro assistencial do ponto de vista da pouca valorização social, sobrecarga de trabalho e baixa remuneração da enfermagem (Fernandes; Souza, 2017).

Ainda no que tange ao desenvolvimento da sua prática docente, com base em D’Avila e Ferreira (2018) está sustentada em concepções pedagógicas que evoluíram e se transformaram no decurso da história da educação superior, que vai de desde uma atuação com base na reprodução de modelos docentes já observados (concepção academicista), do docente enquanto técnico que domina a aplicação de certos conhecimentos, que porventura são ensinados (concepção instrumentalista) para um fazer pedagógico, desconsiderando os saberes para o ensino categorizados de diferentes formas por vários autores (Gauthier, 2013) na condução de seus processos pedagógicos, que estão relacionados a qualificação do enfermeiro para a docência (Arantes; Gebran, 2012; Ribeiro, 2019).

Dentro desse contexto há saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que orientam as práticas educativas possibilitando um saber profissional para o magistério (Tardif, 2014) ou pedagógicos (Pimenta, 1997). Por sua parte, já o modo como os saberes disciplinares ou do conhecimento, a exemplo dos saberes próprios da enfermagem, serão operacionalizados estão relacionados aos saberes curriculares (Tardif, 2014) e didáticos (Pimenta, 1997). Bem como, a experiência se constitui, também, parte deste processo como produtora de saberes, por meio da vivência de situações específicas e das relações estabelecidas com alunos e outros docentes (Pimenta; Anastasiou, 2002; Tardif, 2014).

Martins et al (2022) trazem ainda dentro destes saberes para o ensino ausentes na atuação docente dos enfermeiros bacharéis, os conhecimentos didáticos- pedagógicos que compõe a tríade de conhecimentos para formação docente de enfermeiros, os quais também fazem parte os técnicos- científicos e sanitários.

No didático-pedagógico, presente nesta tríade, estão envolvidos os conhecimentos sobre a história da educação, filosofia, sociologia e da própria pedagogia, que auxiliem

no processo de esclarecimento do fenômeno educativo para o enfermeiro, que é essencial para o ensino dos conhecimentos técnico-científico e sanitários que relacionam-se a coordenação da equipe de enfermagem, gerenciamento de serviços, sistemas e procedimentos, que devem ser construídos pelo estudante da educação superior em enfermagem no processo de ensino e aprendizagem (Teles, 2015; Martins et al., 2022).

A não contemplação dos conhecimentos didático-pedagógicos pelo enfermeiro bacharel culmina numa dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, que acarreta na dificuldade de transformar objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino, mais precisamente na “transposição didática”, que faz parte do fazer docente (Libâneo, 2015).

5 ENSINO HUMANISTA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PROCESSOS PEDAGÓGICOS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA ENFERMAGEM

Podemos compreender processos pedagógicos de ensino como ações intencionais de ensinar e aprender, efetivadas entre os sujeitos, professor e aluno, cujo objetivo é possibilitar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico (Anastasiou; Alves, 2015; Mendes, 2022).

Entendendo que a construção da identidade docente e o desenvolvimento dos seus processos pedagógicos ocorre imerso em determinadas culturas de ensino (Marqueti; Sá, 2017); na enfermagem, estes têm se dado com maior predominância a valorização de concepções de ensino que fogem de uma perspectiva humanista (Neto et al., 2020), por influência de uma cultura educacional instaurada no século XXI que ignora a subjetividade no ensino e privilegia uma formação conceitual e operacional (Camacho; Villegas, 2011), junto à compreensão histórica de que o ensino de enfermagem deve fazer ênfases na transmissão de procedimentos técnicos, preferencialmente (Mesquita, 2012).

Isso, a razão do que sustentem Sacristán e Gómez (1998), há duas perspectivas de concepção do ensino, que se opõem ao enfoque humanista, os quais, predominam os processos pedagógicos do enfermeiro professor. Esses são: o ensino como transmissão cultural e o ensino como treinamento de habilidades, sendo a que está orientada no treinamento é a que mais faz parte da prática docente na enfermagem.

O ensino como transmissão cultural apoia-se no conhecimento como transmissível, estando a função do professor é transferi-lo as novas gerações, “[...] que se centra mais nos conteúdos disciplinares do que nas habilidades ou nos interesses dos alunos/as” (Sacristán; Gómez, 1998, p.68). Nesse sentido, na enfermagem refere-se a transmissão de conteúdos curriculares prontos de áreas através de disciplinas, com a intenção de formar produção de indivíduos para atender às demandas de trabalho (Antônio; Costa, 2019; Lazarri et al., 2011). Sendo esse enfoque o que permeia e educação superior em enfermagem, afastando-se de ter em conta a apreensão da historicidade, do contexto, da multiplicidade e da complexidade dos alunos para valorizar suas diferenças e suas desigualdades que permitem cercar o estudante entorno da profissionalidade de enfermagem (Pimenta; Oliveira, 2020).

Essa ênfase no treinamento que prevalece na enfermagem pode ser evidenciada nas aulas práticas ministradas em laboratórios ou serviços de saúde pelos enfermeiros professores, em que o enfoque é o desenvolvimento de habilidades manuais nos processos

básicos e avançados da enfermagem, que também é o que prevalece na educação superior em enfermagem (Fontana; Wachekowski; Barbosa, 2020), tendo como principal falência limitar a liberdade aluno para pensar, refletir, impossibilitando o desenvolvimento do senso crítico e analítico (Sales, 2020).

Ambas as concepções, convergem para o ensino tecnicista ou tradicional, na qual o professor desenvolve sua prática pela ministração de conteúdo preconizados através da utilização de aulas expositivas que o aluno requer memorizar (Rodríguez; Moura; Testa, 2011; Kruger, 2013; Castaman; Tommasini, 2020), assumindo um exercício didático transmissionista (Camacho; Villegas, 2011).

Conforme Anastasiou e Alves (2015) e Wells (2016), em sala de aula o fazer docente sob o ensino tradicional, consiste numa espécie de ritual em que os professores apresentam prelação de conteúdo e raramente o aluno é convidado a apresentar suas ideias sobre os temas ensinados, ocorrendo ausência de discussão sustentada por estes, onde o aluno é concebido apenas com depositário do saber imposto por um currículo prescrito que é executado pelo professor. (Freire, 1987).

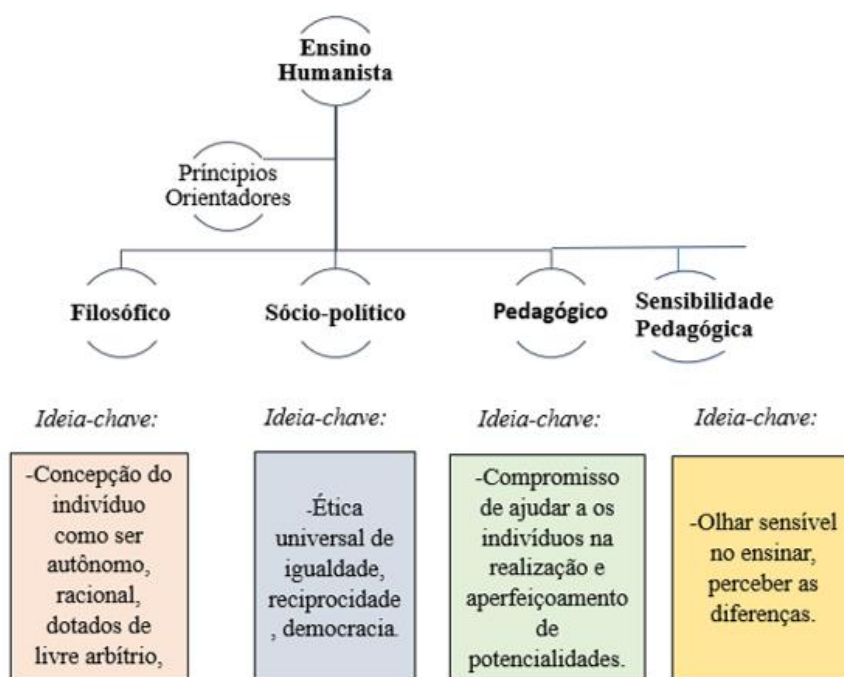
Todavia, o que se precisa na formação de um profissional que vai trabalhar com pessoas em condições sensíveis de sua saúde, a exemplo da enfermagem, é de um ensino que valorize as dimensões subjetivas do estudante, que poderá contribuir inclusive para que enquanto futuros profissionais também sejam capazes de valorizar as dimensões subjetivas na relação com seus pacientes (Lima et al., 2011). Intensificando-se a necessidade de o enfermeiro professor adotar processos pedagógicos humanistas, desconstruindo-se do ensino centrado em si mesmo (Fernandes; Rebouças, 2013; Martins et al., 2022).

A concepção destes processos de forma humanista está relacionada a uma proposta de ensino que conclama a abraçar uma educação humanizadora, na qual todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, juntos, possam construir e reconstruir o conhecimento (Ferreira, 2021). Percebendo, assim, o aluno como ser humano, que sente, pensa, age e coparticipa da sua aprendizagem (Moreira, 1999; Bastos, 2020; Gonçalves, 2022). Valorizando-se um ensino com foco na pessoa que aprende, do ser estudante (Bicudo, 2005) levando em consideração seus sentimentos, suas ações, atitudes e reações frente ao processo de ensino (Franco; Lente, 2019).

Os princípios que orientam a prática do ensino humanista (Aloni, 1999; Melo; Alves, 2023), vão desde a filosóficos, sócio-político e pedagógicos e a sensibilidade pedagógica, conforme a figura 1, a seguir, que convergem, justamente, para a valorização

de uma educação democrática que considera o aluno coparticipe do ensino, que tem o compromisso não em transmitir o conhecimento, mas sim de ajudá-lo a conhecer para aperfeiçoamento do conhecimento que já possui, estando o professor com um olhar que o possibilita perceber e compreender as necessidades, sentimentos e contextos dos alunos.

Figura 1- Princípios Orientadores do Ensino Humanista



Fonte: Autoria Própria com base em Aloni (1999) e Mello e Alves (2023).

Franco (2016) visualiza os processos pedagógicos de ensino humanistas organizados em torno de uma pedagogia de base crítico-emancipatória, que entende que a prática docente não se fará como ação regida por fins já prefixados e governada em torno de regras predeterminadas ao professor e pelo professor ao aluno, mas sim de forma crítica, dialética e não linear. Que para Silva e Silva (2018) permite, inclusive, evidenciar um importante deslocamento do objeto da pedagogia, enquanto ciência que estuda as práticas de ensino para estudo das experiências educativas. Pois, ao inserir esta experiência como objeto da pedagogia, a análise centra-se nos sujeitos, cenários e nas relações e interações.

Nesse contexto, algumas teorias da aprendizagem, enquanto construção humana que representa a interpretação de autores/pesquisadores sobre o que é a aprendizagem e

como ela ocorre, são utilizadas como referência teórica na busca do ensino humanista na docência em enfermagem, as quais estão as teorias com seus representantes mais significativos: cognitivista (Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel), a humanista (Maslow, Rogers) e sociocultural (Wertsch, Freire) (Parra, 2012).

No ensino, tais teorias implicam numa perspectiva que o estudante é agente de construção de sua própria estrutura cognitivista que o possibilita construir conhecimento, estando os processos pedagógicos pelo professor a contribuir no criar de possibilidades para que ele desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens por si mesmo (cognitivista); e nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos: ela é penetrante, visceral, e influi nas escolhas e atitudes do estudante (humanista); mobilizando o estudante para perceber-se como sujeito de sua própria formação que se desenvolve pela contínua reflexão sobre seu lugar na sociedade e sua realidade (sociocultural) (Vasconcelos, 2009; Moreira, 1999).

O que nos possibilita, assim, pensar não em metodologias, mas sim em algumas atitudes a serem desenvolvidas pelo enfermeiro-professor com vistas a processos pedagógicos de ensino humanistas tomando por base estas perspectivas, corroborando com uma formação que não dificulta que o aluno tenha consciência do seu papel participativo (Bulgraen, 2010) e com intencionalidades pedagógicas que prezem pelo descobrimento e compreensão das relações que o aluno estabelece com o saber, para possíveis mudanças de enfoque didático, interação, e caminhos no ensinar (Franco, 2016). Em função do panorama anterior, podemos desenvolver as teses que alguns desses teóricos de ensino humanistas nos fornecem.

Rogers (1985) destaca três atitudes do professor frente ao ensino para processos pedagógicos humanistas, descritas a seguir.

A primeira - aceitação positiva incondicional – expressa na capacidade do professor aceitar a pessoa do aluno no ensino com seus sentimentos e opiniões.

A segunda - compreensão empática –Capacidade do professor adentrar no universo do aluno, sem julgamento, respeitando o ritmo de descoberta de si mesmo em relação a aprendizagem.

A terceira - a congruência -traduz-se na modificação da relação professor-aluno, que passa a ser de pessoa para pessoa e não de professor para aluno, que se contrasta com a atitude comum no ensino tradicional em que o professor detém os conhecimentos e disciplina o aluno.

Ao assumir a congruência, o professor não transmite o conteúdo, ele é um facilitador da aprendizagem ocorrendo a não-diretividade do ensino, por sua parte; se abstendo de, unicamente intervir diretamente no campo cognitivo do aluno, mas facilitando a comunicação dele consigo mesmo para que ele próprio consiga estruturar seu comportamento experiencial na aprendizagem (Mizukami, 2001); assuntos que concordam com as ideias de Piaget de provocação de uma reestruturação cognitiva do estudante para que ele aprenda (Moreira, 1942).

Ainda neste aspecto de atitudes docentes humanistas, Garcia (2021) enfatiza que o professor pode até se compreender enquanto alguém que dispõe de conhecimentos e experiências importantes para a aprendizagem do aluno, mas o modo como vai ser disposto não deve perpassar posturas autoritárias e egocêntricas.

Nesse aspecto, é que D'Ávila (2022) apresenta o que ela define como didática sensível por parte do professor, que exala os aspectos estruturantes sensibilidade, como são a flexibilidade, organicidade, dialogicidade e dialética.

A sua operacionalização é regida por passos que no ensinar (D'Ávila, 2022) envolvem utilizar o: *sentir*, que está relacionado ao professor possibilitar atividades que permitam ao aluno sentir o conhecimento e apreendê-lo vendo, tocando, escutando, intuindo; *Intuir*, que é reconhecer a intuição do aluno como um saber; *Metaforizar/imaginar*, que é se utilizar de metáforas criativas para soltar as amarras do pensamento rígido em relação a construção da aprendizagem; o *Experivivenciar*, no fomentar situações problematizantes, construídas, para que o aluno vivencie a experiência com o saber; e *ressignificar* e *criar*, atuar mediando a transformação e criação de novas compressões do conhecimentos do aluno.

Deste modo, entendendo que o processo de ensinar como atividade profissional do professor se faz na aula (D'Ávila; Madeira, 2018), a humanização precisa também perpassar sua organização e condução. Nesse sentido, a adoção de um formato mais dialógico pelo professor em suas aulas produz uma prática pedagógica humanizada na medida que valoriza a horizontalidade da relação com o estudante, promovendo a construção de conhecimentos por verdadeiro sentido de troca que possibilita o exercício da autonomia do educando (Freire, 1987; Bueno et al., 2017).

A construção do conhecimento trata-se de um processo humano, pessoal em que o aluno precisa estar inserido no lócus do objeto a conhecer recriando e o experienciando. Para isto é necessário que a sala de aula seja um espaço onde os alunos desempenhem papéis nas atividades de ensino realizando descrições dos acontecimentos, análise do

desconhecido e a compreensão intersubjetiva das realidades internas e externas a ela (Villegas, 2006).

Wells (2016) ainda reconhece que, no contexto da sala de aula, o diálogo é mais propenso a se desenvolver quando os alunos têm experiências e ideias que querem compartilhar e que é mais possível de ocorrer quando compartilham a responsabilidade de perceber os conteúdos a serem ensinados. O que nos permite evidenciar a importância da utilização de estratégias de ensino como percursos e ações que viabilizam o processo de aprendizagem (Anastasiou; Alves, 2015), que oportunizem ao aluno um envolvimento pessoal o processo de ensino-aprendizagem como outra atitude que contribui na efetivação de processos pedagógicos humanistas, pelo enfermeiro-professor.

Neste contexto, no ensino da educação superior em enfermagem como estratégias ~~de ensino~~ para construção do aprendizado, destaca-se: a simulação clínica e aprendizagem baseada em problemas (Lobo, 2021).

Na simulação clínica é permitido que os estudantes simulem, vivenciem a representação de um evento real com o objetivo de praticar, aprender, avaliar ou entender situações que acontecerão em sua futura prática profissional. De modo que o estudante não apenas age, mas sim assume responsabilidades pelo que decide fazer e faz frente a situação simulada (Parra, 2012). É dizer, a aprendizagem baseada em problemas o professor parte de uma situação problema, elaborada por ele previamente, com o intuito de mobilizar processos cognitivos em relação a um determinado assunto, cujos estudantes utilizam seus conhecimentos prévios para refletirem e solucionarem tal situação, assumindo papéis de sujeitos de seu conhecimento (Possamai; Rhoden, 2021).

Ainda sobre estratégias Mizukami (1986) pressupõe que seja qual for a adotada, em suma, precisa proporcionar situações que estimulem e intensifiquem a curiosidade do aluno, encoraje o aluno a fazer escolhas responsáveis para a aprendizagem, participação na construção do programa de ensino, focalize interação entre problemas reais e aprendizagem e desenvolva no aluno a criticidade e criatividade.

Não obstante, reconhecendo que o desenvolvimento dos processos de ensino estarem também interligado com práticas avaliativas, as estratégias de avaliação utilizadas pelo enfermeiro-professor também é uma questão central quando se tem em vista processos pedagógicos de ensino humanista, a compreendendo num viés subjetivista, ao considerar a autoavaliação como uma das práticas (Bagio; Pereira; Costa, 2017).

Como na educação superior brasileira não há um sistema de avaliação predeterminado, cabendo ao professor a decisão de como conduzi-la, e este oriundo de um sistema autoritário, disciplinador de ensino, e na realidade do enfermeiro-bacharel professor acrescido da ausência de formação pedagógica, terminam estruturando a avaliação com base na aplicação de instrumentos avaliativos objetivos em detrimento das situações de aprendizagem (Souza, 2012). Que para Luckesi (2005) deveriam ser chamados de instrumentos de coleta de dados para a avaliação, uma vez que testes, provas, exames, em si, não avaliam, mas sim coletam dados que descrevem o desempenho provisório do aluno, estando o professor numa postura em que examina e não avalia.

Contrário à esta prática, a autoavaliação já se enquadra a perspectiva de ensino humanista por ser considerada um processo que requer o desenvolvimento de habilidades de observação para avaliação da aprendizagem pelo próprio aluno, identificando potencialidades e fragilidades em seu desempenho, reconhecendo seus sucessos, falhas e o que precisa ser melhorado (Gil, 2018), sendo possível selecionar “pistas” que lhe permitam organizar as suas aprendizagens futuras (Vieira, 2013).

A autoavaliação considera proposições para o processo de avaliação da aprendizagem que envolvem a compreensão de que há no aluno, enquanto pessoa humana, uma base orgânica para um processo organizado de avaliação que tem relação com a capacidade de reorganizar-se a partir de feedback recebido, e da eficácia da avaliação quando se permite que o indivíduo se abra e esteja atento a experiência de aprendizagem que está ocorrendo dentro de si (Mizukami, 1986).

Considerando portanto, o suporte teórico apresentado, reconhecemos que o ensino humanista requer fazer ênfase a processos pedagógicos que se apresentem como reacionários a práticas pedagógicas tecnicistas ou tradicionais, e o seu alcance envolve mudanças de concepções e atitudes por parte do enfermeiro-professor em direção a compreender o estudante enquanto ser pensante capaz de contribuir ativamente com seu processo formativo, com sentido de facilitar uma aprendizagem que ganhe sentido para o aluno e que o permita experienciar uma formação com significado, que é o que queremos fazer possível na formação dos enfermeiros que precisam ser professores a nível da educação superior com esta pesquisa.

6 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE ENFERMAGEM: UM BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento consiste no mapeamento de produções acadêmicas já existentes que permitem uma revisão crítica do conhecimento já produzido, com a identificação dos aspectos que têm sido destacados, valorizados nas pesquisas sobre um tema em questão (Ferreira, 2002; Silva; Souza; Vasconcelos, 2020) a fim de favorecer o campo teórico, possibilitando um intercâmbio entre a produção já existente e aquela que se deseja construir (Silva; Souza; Vasconcelos, 2020).

Considerando estes aspectos, este estudo direciona-se a expor o estado do conhecimento da formação pedagógica do enfermeiro para atuação docente, buscando conhecer, através de outras indagações, olhares sobre o tema em questão e apontar caminhos ainda a serem trilhados em novas investigações, entendendo a importância do tema pela ausência de formação pedagógica dificultar uma atuação docente pelo enfermeiro com encaminhamentos didáticos humanísticos (Bastos, 2009).

A metodologia envolveu, inicialmente, uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), realizada entre 20 de abril e 20 de agosto de 2022 no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no catálogo de teses e dissertações da CAPES, durante o período de 2012 até 2021, tendo sido utilizados para pesquisa os seguintes descritores: formação pedagógica; enfermeiro professor; enfermeiro docente; prática pedagógica do enfermeiro professor, utilizados para pesquisa no portal da BDTD e no catálogo CAPES.

Do total de 111 pesquisas encontradas, ao aplicar, os critérios de inclusão e exclusão, foram escolhidas apenas 20 do total, como se pode enxergar no Quadro 02. Quanto aos critérios *de inclusão* para a seleção das pesquisas, foram selecionados aqueles que eram: a) Trabalhos publicados na íntegra nas bases de dados b) Divulgados em língua portuguesa, com o objetivo de evidenciar os resultados de pesquisas especificamente brasileiras sobre o tema; e, c) Publicados entre os períodos de 2012 a 2021, de maneira a refletir as evidências científicas inerentes aos últimos cinco anos no Brasil. Por outra parte, os *de exclusão* adotados foram as publicações que: a) não se encontravam disponíveis em texto completo (apenas resumo); b) não tinha aderência ao objeto de nosso interesse; e, c) apresentavam disponibilidade de texto completo, mas cujo link apresentava erro mediante a tentativa de acessá-lo.

Quadro 2-Distribuição das Pesquisas Seleccionadas nos Bancos de Dados

Banco de Dados	Quantidade de Pesquisas seleccionadas
BDTD	13
CATÁLOGO CAPES	07

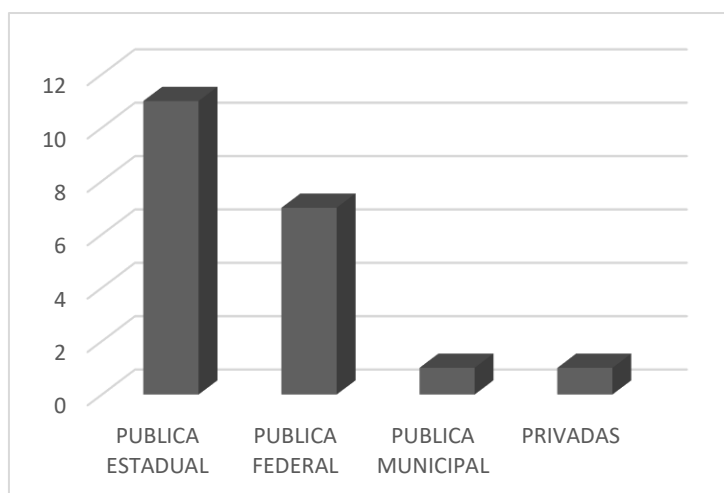
Fonte: Autoria Própria (2024).

Como etapa subsequente, definiram-se as informações a serem extraídas das pesquisas seleccionadas a partir de algumas categorias de análises no que se refere aos conteúdos referentes às temáticas, teorias, metodologias, resultados e conclusões. O desenvolvendo das análises foi realizado, tendo em conta a análise do conteúdo, através da escolha de indicadores convergentes sobre os assuntos mais destacados e de interesse sobre os aspectos em questão, segundo os objetivos desta pesquisa.

Quanto à natureza acadêmica das pesquisas analisadas, 16 são do tipo dissertações e 04 são teses de doutorado. Em relação aos programas de pós-graduação onde foram realizadas, têm-se: 07 dissertações e 01 tese defendidas em programas de pós-graduação em educação; 01 dissertação defendida em programa de pós-graduação em ensino; 04 dissertações defendidas em programa de pós-graduação em ensino na saúde; 01 dissertação em programa de pós-graduação em ciências e matemática, 03 dissertações em programa de pós-graduação em enfermagem; 03 teses em programa de pós-graduação em enfermagem. Assim, em um primeiro olhar, percebe-se que há uma sensibilidade ao tema da formação pedagógica do enfermeiro para o ensino entre os programas de pós-graduação na área de educação e ensino. Corrobora-se assim a necessidade de aumentar a produção científica sobre docência em saúde no Brasil, onde questões como a formação pedagógica para docência em saúde se constituem como lacunas do conhecimento, que ainda necessitam serem problematizadas (Silva; Pinto, 2019).

Em sua maioria, os ditos programas estão vinculados a universidades públicas estaduais, seguidas das federais, o que pode ser justificado por uma maior preocupação das instituições públicas de ensino superior com a dimensão pedagógica do trabalho docente, no Gráfico 04. Percebemos assim que as pesquisas analisadas pertencem a: 11 instituições vinculadas à esfera estadual; 07, à esfera federal; 01 realizada por Instituição vinculada ao município; e 01 de instituição de educação superior privada.

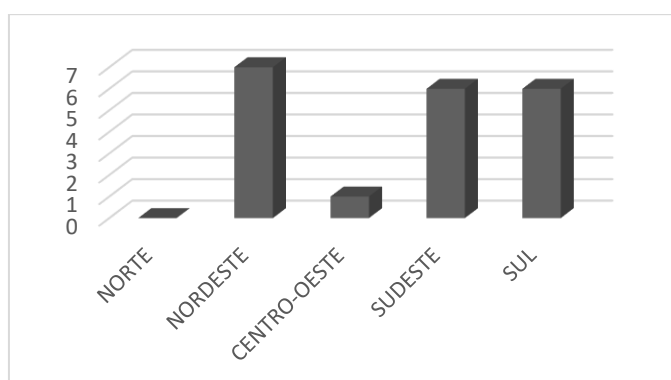
Gráfico 4- Perfil das Universidades onde as pesquisas estão vinculadas



Fonte: Autoria Própria (2024)

A região Nordeste se destaca enquanto região que se encontra à frente na produção de 7 dentre as 20 pesquisas revisadas, fato este que pode estar relacionado com o crescimento que a região vem apresentando no decorrer dos anos no *ranking* de produções científicas sobre docência em saúde (Silva; Pinto, 2019). Logo em seguida, estão as regiões Sudeste com a Sul com 6 produções cada que detêm, a nível nacional, o maior número de cursos de enfermagem do país, conforme gráfico 5, o que pode justificar o interesse por pesquisas que versem sobre o ensino e enfermeiros-professores (Soares, 2021).

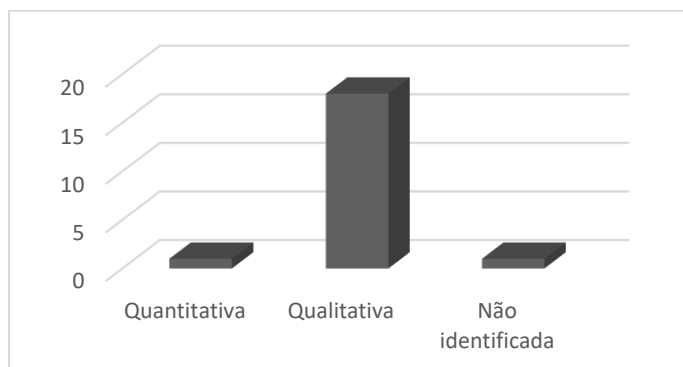
Gráfico 5- Distribuição das pesquisas por região



Fonte: Autoria Própria (2024).

Dos 20 estudos analisados, observa-se que há uma predominância de abordagens qualitativas, expressas em 18 estudos dos 20 trabalhos revisados, como se mostra no gráfico 6.

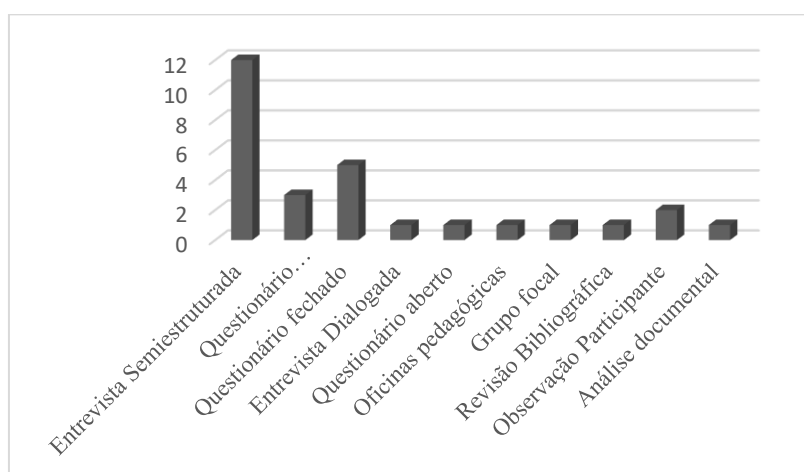
Gráfico 6- Metodologias utilizadas nas pesquisas



Fonte: Autoria Própria (2024).

Quanto às técnicas e aos procedimentos para realizar os trabalhos, constatou-se que foram utilizadas diferentes técnicas de coleta de informações, tais como: entrevista semiestruturada, questionário semiestruturado, questionário fechado, entrevista dialogada, questionário aberto, oficinas pedagógicas, grupo focal, observação participante, revisão bibliográfica, análise documental (Gráfico 7), sendo notório que a maioria se aportou na entrevista semiestruturada (12), em segundo, pelos questionários fechado (5) e semiestruturado (3) e a observação participante (2), como se observa a seguir:

Gráfico 7- Técnicas de coleta de informações utilizadas nas pesquisas.



Fonte: Autores da pesquisa (2024).

De acordo com Cararo, Loureiro e Kluber (2020), a predominância das posturas qualitativas evidenciadas nas pesquisas indicam um avanço significativo no próprio processo formativo dos pesquisadores no pesquisar sobre a formação de professores, que tendem a ter os objetivos de indagação mais coerente e assentado no paradigma qualitativo.

Somente um dos estudos se apresentam como de abordagem quantitativa. Este baixo índice para Pereira e Ortigão (2016) relaciona-se ao caráter incompleto dos dados quantitativos em si para as pesquisas na área de educação/ensino; mas ainda, segundo os autores citados, não se trata de escolher, de maneira absoluta e excludente, entre abordagem qualitativa ou quantitativa, mas trata-se de perceber que ambas são válidas desde que sejam usados os procedimentos e instrumentos pertinentes em relação às questões das pesquisas postas.

Com relação às temáticas, indicam-se, no Quadro 3, aquelas que impulsionaram as pesquisas.

Quadro 3- Temáticas recorrentes nas pesquisas

Autores.	Problemáticas.
(Chaves, 2021), (Filha, 2020), (Guareschi, 2015), (Simões, 2019), (Trecente, 2017).	Formação pedagógica.
(Pereira, 2019), (Agnelli, 2017), (Philbert, 2013).	Identidade docente.
(Brainer, 2021).	Competências para a docência.
(Araujo, 2017).	Interseções entre a enfermagem e a docência.
(Simões, 2019).	Saberes para desenvolver a prática docente.
(Silva, 2019), (Paz, 2018), (Costa; Silva, 2019), (Souza, 2013), (Francisco, 2017).	Aprendizagem da docência pelo enfermeiro.
(Mazur, 2017).	Formação de professores de enfermagem.
(Viana. 2019).	Aprendizagem do ensino pelo enfermeiro.
(Cruz, 2020).	Princípios Orientadores da Prática docente em Enfermagem.
(Borba, 2017).	Formação e desenvolvimento profissional de enfermeiros docentes.

(Chicharo, 2015).	A pós-graduação no desenvolvimento de competências pedagógicas.
-------------------	---

Fonte: Autoria Própria (2024).

Ao analisá-las, é possível perceber que as pesquisas manifestam preocupações em torno da formação e aprendizado do enfermeiro para o ensino/docência, bem como os saberes e competências necessárias para a prática docente em enfermagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional do enfermeiro enquanto professor; tais problemáticas, de acordo com Chicharo et al (2021) são motivadas pelas possibilidades vigentes de atuação profissional do enfermeiro nos campos da docência no ensino técnico e superior em enfermagem e o entendimento de que a docência não se trata de algo mágico ou instantâneo, mas de processos bem estabelecidos e diretivos, fazendo emergir estudos sobre a formação do enfermeiro para o trabalho docente.

Os referenciais teóricos adotados nas 20 pesquisas analisadas, trazem três aspectos centrais em relação à formação do enfermeiro para o ensino: saberes docentes, competências docentes e profissionalidade docente. Por outro lado, os autores recorrentes que discutiram sobre saberes docentes foram Maurice Tardif, por sua parte, a autora Selma Garrido Pimenta e a Léa das Graças Camargo Anastasiou, Clermont Gauthier e Jacques Therrien, os quais mostram a importância dos saberes pedagógicos para o exercício da docência, seja na sua formação inicial ou continuada.

Com relação às competências docentes, os teóricos mais referidos foram Philippe Perrenoud e o autor Celso Antunes, que abordam as ditas competências para favorecer os processos de ensino relacionadas sobre como organizar e dirigir situações de aprendizagem, debatendo sobre o que se necessita para serem construídas, justificando o porquê estas devem se inserir na docência.

Em síntese, percebe-se que a formação pedagógica vem sendo apresentada nas pesquisas como negligenciada desde a formação inicial em enfermagem, uma vez que cursos como o de licenciatura em enfermagem e disciplinas pedagógicas que podem contribuir com a importância da formação docente que tendem a não serem priorizados, conforme expõem as pesquisas de Chaves (2021), Pereira (2019), Mazur (2017) e Francisco (2017).

A pesquisa de Araújo (2017) apontou, por sua parte, inclusive, que trabalhar a formação pedagógica contribui para enfatizar o espectro de atuação do enfermeiro para

além da assistência especializada em saúde, pois é criar novas estratégias que permitem fugir da ideia cristalizada do enfermeiro formado para dar somente assistência à saúde através de procedimentos. Nesse mesmo aspecto, Manhães e Tavares (2020) coincidem na visão de que uma formação para o ensino é útil para as orientações em saúde que este profissional realiza inclusive durante seus atendimentos assistências ao paciente, família e comunidade.

Quanto aos saberes utilizados pelos enfermeiros-docentes para o ensino, haja vista a inexistência de formação pedagógica na graduação, a pesquisa de Borba (2017), Simões (2019), Mazur (2019) e Cruz (2020) mencionam que os saberes pessoais e os saberes provenientes da profissão, movidos principalmente pela experiência e a partilha entre os colegas na mesma situação, de maneira que, estes quatro estudos apontam a prática cotidiana dos sujeitos como instrumento ou ferramenta para se formar docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.

O ensinar pela pesquisa, também, é apresentado no estudo de Viana (2019) enquanto uma ferramenta para aprendizagem profissional e mediadora da docência, no momento em que o enfermeiro-professor se observa em situações de conflito, incertezas ou falta de conhecimento científico ou pedagógico. O ato de indagar sobre o que acontece pode ajudar a melhorar significativamente o processo. Isso nos leva a compreender a pesquisa como uma alternativa metodológica à construção de saberes para o professor, com objetivo de reestruturar sua formação, que envolve pensar e questionar o que se sabe, aprender a aprender e reelaborar saberes (Picolli; Moraes, 2006).

Por outro lado, apesar de esses resultados ligados à valorização da prática como via para diminuir as dificuldades, seguindo as ideias de Tardif & Gauthier (1996), se interpreta que a prática pode ajudar sim, mas ainda que seja essencial no exercício da atividade docente, não pode ser vista como exclusiva, pois reforça uma compreensão da não necessidade de conhecimentos pedagógicos para o ensino e não se deve desconhecer que, no processo de ensino, (ensino-aprendizagem), tem incidência de variedades dos aspectos multidimensionais da formação profissional que só a experiência não pode resolver.

Em relação ao processo de ensino na saúde-doença e os procedimentos técnicos que são ensinados pela enfermagem, estes não exigem muito preparo teórico do docente enfermeiro, pois detêm o saber técnico, mas não são fáceis de fazer-se entender, sendo indiscutível o papel do conhecimento didático-pedagógico para o enfermeiro para instigar e desenvolver nos alunos a capacidade de buscar apreender este processo saúde-doença e

procedimentos técnicos, reconstituí-los e formar seus saberes teórico/técnicos (Ávila; Silva, 2016).

Entre as sugestões para novas pesquisas, sobre a temática formação pedagógica do enfermeiro identificamos nos estudos de Guareschi (2015), Mazur (2017), Pereira (2019), Simões (2019) e Chaves (2021), apontamentos para a realização de pesquisas voltadas a compreender os processos pedagógicos de ensino do enfermeiro-bacharel professor.

7 CAMINHO METODOLÓGICO

7.1 NO ENCONTRO DA PESQUISA QUALITATIVA

Ao nos reportamos para o romance o Pequeno Príncipe, de Antoine Saint-Exupéry (2007), que trata da história de um príncipe que, magoado com a flor que amava, deixa o astro onde morava e vai conhecer o universo explorando outros planetas, nele encontramos um trecho no qual o aviador (narrador da história) afirma que as pessoas grandes (adultos) são fascinadas por números. Quando apresentadas a um alguém, por exemplo, as inquietações, perguntas, se dão em torno da idade, mas nunca a primeiro momento do “som da sua voz” ou “objetos preferidos”, ou seja, do que têm a dizer, falar sobre as suas vidas.

Assim, como observado pelo aviador, eu venho de um lugar de uma formação inicial em enfermagem onde os números também são hipervalorizados pelas pessoas no desenvolvimento de suas pesquisas.

A ciência enfermagem, área de formação a qual pertenço, trata-se de uma das atividades mais antigas, que começa a se desenvolver no século XIX, cuja gênese confunde-se com o próprio surgimento da humanidade, e tem sua imagem associada ao cuidado, fazendo também parte dos seus processos de trabalho o pesquisar (Sanna, 2007), com base em uma formação em metodologia de pesquisa que vivência na graduação e em cursos de pós-graduação ele atua com a finalidade de contribuir com a construção de novos conhecimentos na enfermagem, reconhecendo-se a possibilidade do enfermeiro enquanto pesquisador.

Nessa perspectiva, as tendências de pesquisas acadêmicas na enfermagem que observamos e experienciei até a oportunidade do ingresso como aluno regular do programa de pós-graduação em Ensino (POSENSINO), caracterizado pela formação com ênfases humanistas, assunto diferente sobre o que experimentei ao cursar da graduação e pós-graduação a nível de especialização, não se concentravam no estudo da educação e ensino em enfermagem, mas sim nas experiências de enfermeiros na atenção à saúde, preocupando-se com a criação e confirmação de teorias e modelos que possam ser utilizados na assistência em saúde e no ensino de enfermagem, sob abordagem quantitativa (Mattar, 2021). O caminho metodológico dessas pesquisas se focava em recolher dados por meio de questionários e/ou testes, que geravam valores numéricos, indicadores para o desenvolvimento dos estudos.

Seguindo tal lógica, são os números ou dados numéricos a forma prevalecente de fazer pesquisa. Desse modo, ao assumirmos a proposta de pesquisa aqui desenvolvida acerca do enfermeiro bacharel que atua como professor na educação superior em Enfermagem e suas interpretações sobre seus processos pedagógicos de ensino à luz de um enfoque humanista, caminhamos alinhados a ideia de enquanto enfermeiro contribuir com o desenvolvimento de pesquisas, que de certa forma alinha-se também a temática da educação e ensino em enfermagem que é uma das linhas que a enfermagem tem concentrado seus estudos, mas agora desenvolvendo um novo modo de se fazer pesquisa que até então não havíamos experienciado, que no decurso do mestrado compreendemos como abordagem qualitativa ou qualitativista, em que os “dados” recolhidos são em forma de palavras em toda sua riqueza ou até imagens, mas não de números (Bogdan; Biklen, 2010).

Percebemos que os primeiros passos dados ao encontro da abordagem qualitativa se deram no decurso do mestrado ao estudarmos as disciplinas de pesquisa em ensino. Assim, tivemos a oportunidade de conhecer, discutir e compreender os fundamentos epistemológicos da investigação na área de ensino e, conseqüentemente, as principais abordagens para o seu desenvolvimento na qual faz parte a qualitativa.

Em meio ao conhecer desta abordagem na discussão sobre os pressupostos teóricos da pesquisa em ensino, nos foi possibilitado perceber que o estudo dos fenômenos relacionados ao ensino procurou, por um tempo, seguir a perspectiva quantitativa a qual já conhecíamos e servia ao desenvolvimento das pesquisas na enfermagem. Porém, na evolução dos estudos no programa de POSENSINO, foi-se percebendo que poucos fenômenos poderiam ser submetidos a esse tipo de abordagem, pois no ensino as inquietações que originam as pesquisas partem de uma necessidade de compreender como se dão os processos e que necessitam ser percebidos a partir do olhar, das crenças e opiniões dos professores e alunos enquanto sujeitos viventes do processo de ensino e aprendizagem, o qual é difícil abordar no aspecto quantitativo através de dados numéricos.

Em virtude disso, buscar na abordagem qualitativa o caminho para construção dessa pesquisa se mostrou coerente uma vez que a problemática de investigação na qual adotamos procurávamos compreender como são interpretados os processos pedagógicos pelo enfermeiro professor já que isso nos leva a reflexionar sobre o seu fazer docente, pois é através desse tipo de pesquisa, a qualitativa, podemos chegar a compreender, o qual dão sentidos e significados as suas práticas, o qual tem uma importância vital para

gerar transformações (Bogdan; Biklen, 2010). O qual se associa aos fundamentos expostos no texto de pequeno príncipe ao se destacar a necessidade de prestar atenção também ao “som da sua voz “como elementos fundamentais para poder apreciar esses sentidos e significados que se expressam nesses sons dos sujeitos em estudo.

Ademais, ao aprofundar sobre os pressupostos teóricos e práticos na disciplina de Pesquisa Qualitativa, o caminhar neste modo de fazer pesquisa fez ainda mais sentido quando nos demos conta do erro que estávamos ao ter a crença que como pesquisadores temos que manter a distância entre o sujeito pesquisado e sujeito pesquisador, de modo que suas ideias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer, mas que para o desenvolvimento desta pesquisa não caberia e nem faria sentido, pois se tratava de uma investigação sobre a docência em enfermagem por enfermeiros bacharéis na educação superior, e enquanto pesquisador em construção, apesar da formação de licenciatura, eu também compartilhava da formação de bacharel e da atuação como docente na educação superior, ou seja, em essência já estava implicado.

Todavia, na pesquisa qualitativa ser um pesquisador implica não nos perceber neutro com o pesquisar justamente pelo fato de ser um humano social, com uma história particular que moldeia no modo de agir e pensar ao entrar em contato com outros seres humanos (Minayo, 2017); por isso, é necessário assumir posições de prestar atenção ao que o outro faz, diz e expressa, com a curiosidades e engenhosidade, respeitando o discurso sustentado por quem o profere, mas não desarmado dos princípios, das interrogações e do que conhecemos sobre o assunto (Villegas; González, 2011; Lüdke, 2018). Desse modo, tomamos a abordagem qualitativa como caminho por compreender que ela melhor se adequa à natureza da pesquisa que foi realizada.

Outro aspecto que tem somado a definição da perspectiva de pesquisa que tomaríamos foi importante, refere-se as experiências nos encontros de orientação, onde cujos diálogos e discussões nos levaram a questionar sobre qual era a melhor maneira de pesquisa, junto a discussão de como alinhar a proposta que procuramos desenvolver com a perspectiva das ciências humanas e sociais, e a linha de pesquisa a qual estamos inseridos no POSENSINO.

Também, o cursar da disciplina Ensino-aprendizagem de Ciências Humanas e Sociais, as leituras oportunizadas e as discussões nos remeteram a buscar a compreensão dos processos pedagógicos de enfermeiros bacharéis partindo também de um marco de significados e sentidos de ensino humanista.

Portanto, o encontro com a pesquisa qualitativa e seus referenciais teórico-metodológicos significou, em primeiro lugar, percorrer um caminho de desconstrução sobre o modo de fazer pesquisa desde uma tendência positivista (Cavalcanti, 2014) para a construção de uma produção de conhecimento com olhar mais focado nos fenômenos sociais que se expressam nos fazeres dos processos da docência na cotidianidade da profissão; informações estas que expressa aquelas sensibilidades que caracterizam ao professor como sujeito humano e social sensível.

Em segundo lugar, a construção de uma nova compreensão acerca do objeto de estudo, de percebê-lo não como um dado inerte e neutro ou um número, mas como possuídos de significados e relações que são criadas nas ações sociais dos sujeitos participantes de uma pesquisa, cabendo assim, pensá-lo, também, no contexto das relações.

Nesse cenário, é preciso reconhecer a nossa mudança de lugar epistemológico (González, 2020) como um movimento importante que percorremos neste processo, uma vez que desde uma posição de fora como pesquisador a um modo de agir como pesquisador envolvido por nossas subjetividades durante o processo de adaptar-se a pesquisa qualitativa, para manter-nos fiel aos princípios da mesma: não somos sujeitos neutros e não podemos evitar os laços que nos ligam com os outros, como meu caso que também sou enfermeiro professor, declarando essas subjetividades como parte do compromisso do pesquisador qualitativo.

7.2 PARTICIPANTES COLABORADORES DA PESQUISA

A presente pesquisa teve a colaboração de 03 enfermeiras bacharéis que exercem atividade docente no curso de graduação em enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, no campus de Mossoró, Caicó e Pau dos Ferros, para quem, usaremos nomes fictícios a fim de conservar seus anonimatos e com isso, resguardar suas identidades conforme aos preceitos éticos estabelecidos nesta pesquisa como foi combinado com elas, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE C). Iremos a nomear cada uma delas com os nomes de personalidades

históricas da educação em enfermagem² brasileira, tais como Rosa, Josephina e Nery, respectivamente.

A concepção das participantes como colaboradores se alinha a perspectiva qualitativa no entendimento enquanto sujeitos em interação na pesquisa, ou seja, que pensam, produzem e são coconstrutores do conhecimento que com este estudo pretende-se construir (Araújo; Oliveira; Rossato, 2017).

Os critérios para selecioná-las, foram por fatores que as relacionavam à problemática aqui apresentada e disponibilidade das mesmas com a pesquisa ao: a) dispor de uma formação acadêmica inicial em bacharelado em enfermagem; b) ter experiência docente de, no mínimo, dois anos na educação superior em enfermagem; c) aceitarem voluntariamente participar da pesquisa mediante convite.

Na tabela a seguir (Tabela 01) apresentamos as participantes colaboradoras da pesquisa na dimensão pessoal e formal e profissional.

Tabela 01- Participantes Colaboradoras da Pesquisa

Nome Fictício	Idade	Formação Acadêmica	Anos de Experiência como Enfermeira Docente
Rosa	38	Bacharelado em Enfermagem/Especialização em Enfermagem Obstétrica/ Mestrado em Ciências.	04
Josephina	51	Bacharelado em Enfermagem/ Mestrado em Enfermagem/ Doutorado em Psicobiologia.	12
Nery	38	Bacharelado em Enfermagem/Especialização em Enfermagem Obstétrica/ Mestrado em Modelos de Decisão e Saúde.	04

Fonte: Autoria Própria, conforme informações das participantes (2024)

Assim temos:

Rosa, 38 anos de idade, com relação a sua formação acadêmica, graduou-se em bacharelado em enfermagem no ano de 2012, especializando em seguida na área de enfermagem obstétrica, e sua última formação acadêmica foi a conclusão do mestrado acadêmico em ciências em 2021.

² Estão entre as personalidades históricas da enfermagem brasileira: Maria Rosa Souza pinheiro (1908-2002), professora da escola de enfermagem da Universidade de São Paulo e primeira presidente do Conselho Federal de Enfermagem-COFEN; Josephina de Mello (1920-1995), uma das primeiras mulheres negras e brasileiras a ingressar na graduação de Enfermagem, na década de 40 e Professora da escola de enfermagem de Manaus; Ana Nery (1814-1880), primeira enfermeira brasileira, sua vida e a carreira profissional inspiraram a criação da primeira escola de enfermagem no Brasil, a Escola de Enfermagem Anna Nery, fundada em 1923, no Rio de Janeiro.

É professora da educação superior em enfermagem há 04 anos, atualmente exercendo o cargo de professora substituta no curso de enfermagem do Campus de Pau dos Ferros da UERN. Durante sua experiência docente participou de uma única vivência de formação continuada na área de ensino, que ocorreu no ano de 2021 em um curso sobre tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica.

Josephina, 51 anos de idade, graduou-se em bacharelado em enfermagem no ano de 1994, continuando sua formação acadêmica somente no 2010 no mestrado acadêmico em enfermagem, com sua respectiva conclusão em 2011, e doutorado em psicobiologia no ano de 2021.

Atua como professora da educação superior em enfermagem há 12 anos, atualmente exercendo o cargo de professora adjunta no curso de enfermagem do Campus de Caicó da UERN. Não há vivências de formações continuadas na área de ensino em sua trajetória.

Nery, 38 anos de idade, graduou-se em bacharelado em enfermagem no ano de 2007, especializando-se em enfermagem obstétrica em 2010, concluiu mestrado acadêmico em Modelos de Decisão e saúde em 2022.

É professora da educação superior em enfermagem há 04 anos, atualmente exercendo cargo de professora adjunta no curso de enfermagem do campus de Mossoró da UERN. Não há, também, vivências de formações continuadas na área de ensino em sua trajetória docente.

Considerando os preceitos éticos envolvidos no desenvolvimento de uma pesquisa, das 03 enfermeiras professoras selecionadas foram recolhidas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), que autorizou, por parte delas a realização da pesquisa e o uso das informações coletadas para fins específicos associado com o pesquisar como a divulgação e publicações dos análises gerados através dos meios acadêmicos e científicos estabelecidos, respeitando os princípios de privacidade e confidencialidade, garantindo que só serão feitas as divulgações com informações de resultados desta pesquisa em meios e fontes estabelecidas rigorosamente na academia

7.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA CAPTAÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para o processo de captação de informações com as enfermeiras professoras participantes, partindo do nosso objetivo geral, que consiste em compreender as

interpretações sobre seus processos pedagógicos, utilizamos a técnica da entrevista com apoio nos recursos e instrumentos como o questionário fechado sobre seus assuntos pessoais e profissionais, questionário guia para orientar as informações a requerer delas num contexto de ouvir e interagir num intercâmbio de ideias sobre os assuntos de interesse da pesquisa, assim como um caderno para tomar notas de assuntos, considerados importantes e o gravador do celular.

É dizer o *questionário estruturado* (APÊNDICE A) nos favoreceu coletar informações das participantes no que diz respeito a identificação pessoal (nome, idade), formação acadêmica (cursos de graduação e pós-graduação), formação continuada na área de ensino e tempo exato de atuação profissional docente na enfermagem.

A escolha em utilizá-lo se deu em virtude de ser útil na obtenção de informações dessa natureza, que são de caráter mais subjetivo e poder assim assumir um lugar de complementaridade em relação ao aprofundamento compreensivo proposto pela pesquisa (Minayo; Costa, 2018).

Quanto a *entrevista* teve em conta um roteiro com tópicos de discussão a fim de nortear a sua condução com base nos objetivos da pesquisa, a entendendo enquanto uma experiência geradora de interações verbais e não verbais (González, 2020) entre pesquisador e participante colaborador pelo diálogo, que oportuniza a penetração no campo do outro e se fazer parte de seus processos pedagógicos.

Os instrumentos e recursos utilizados para registro das informações coletas em razão do questionário e das entrevistadas foram um caderno para anotações, notebook para armazenamento em pasta referente a pesquisa dos questionários aplicados scaneados e salvos no formato pdf e dos áudios das entrevistas que foram gravadas com uso de gravador de aparelho celular pessoal.

A saber, não obstante a utilização das referidas técnicas utilizadas, instrumentos e recursos, experienciar a investigação qualitativa nos implicou estar na condição de dispositivo sensível no captar das informações (Bogdan; Biklen, 2010; González, 2020), que pensa, percebe e sente; aspetos esses necessários para o movimento de captação e, importante para a elucidação do propósito desta pesquisa em compreender como o enfermeiro-bacharel que atua como professor na educação superior em enfermagem possa ser interpretado seus processos pedagógicos de ensino.

7.4 PROCESSO DE CAPTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O processo de capação das informações com as enfermeiras professoras participantes, inicialmente, se deu pelo contato estabelecido por telefone para agendamento de encontros presenciais para aplicação de questionário e desenvolvimento das entrevistas.

Aplicação do Questionário Estruturado

Compreendendo a realidade das participantes de ministrarem aulas em campus da UERN distantes das cidades as quais tinham residência fixa, e em consequência, rotinas semanais de viagem, bem como relatos de agenda docente diária com alta demanda que estavam dificultando o agendamento de momentos distintos para aplicação dos questionários, optamos por aplicá-lo na ocasião de realização da entrevista semiestruturada, que foi a outra técnica de pesquisa na qual utilizamos.

Deste modo, minutos antes de iniciarmos as entrevistas realizamos apresentação e exposição da finalidade do questionário e, em seguida, sua aplicação no formato impresso para com as participantes, composto de um total de 07 perguntas do tipo aberta e múltipla escolha.

Realização das Entrevistas Guiadas

As ditas entrevistas-aconteceram em 03 momentos, divididos em 01 para com cada enfermeira professora participante, sendo 02 destes no formato presencial e somente 01 online pela ferramenta Google Meet.

O primeiro momento de realização das entrevistas, aconteceu com a professora Rosa, no dia 10 de agosto de 2023, às 15 horas, presencialmente, em uma sala de aula física que fazia parte do contexto docente da participante e representava um ambiente de ensino de enfermagem.

Por sua vez, o segundo momento em 16 de agosto de 2023, às 16 horas, com a professora Josephina, de forma online em virtude de desafios na agenda da participante que não possibilitaram o formato presencial. E por último, com a professora Nery, em 17 de agosto de 2023, às 15 horas, de modo presencial, também em uma sala de aula de contexto de ensino de docência da participante.

Em todos esses-momentos, as entrevistas se converteram em diálogos acerca das trajetórias das participantes enquanto enfermeiras bacharéis na docência e seus primeiros

anos de experiência, dos entendimentos sobre questões importantes na discussão sobre ensino, como a aprendizagem e a aula, além da organização e desenvolvimento em si dos seus processos pedagógicos e os desafios por elas experimentados, norteados pelos tópicos discursivos abaixo:

Quadro 4- Questões norteadoras das Entrevistas Semiestruturadas

Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional como enfermeiro bacharel docente e seus primeiros anos de docência.
Como se sente ensinando no curso de enfermagem?
Enquanto professor da educação superior em enfermagem o que interpreta por: • Ensino • Aprendizagem • Processos pedagógicos de ensino e aprendizagem • A aula como cenário
Na sua experiência como professor da educação superior em enfermagem, como tem se dado, por você, a organização dos processos pedagógicos de ensino?
Pode, por favor, caracterizar/descrever a relação professor-aluno nos seus processos pedagógicos de ensino.
Por favor, me indique o lugar que ocupa como professor no ensino de enfermagem, qual é seu papel, sentido etc.
E qual é o lugar do estudante em seus processos de ensino na enfermagem?
Pode me contar, sobre quais as intencionalidades de sua ação pedagógica como professor da educação superior em enfermagem? Por favor.
E sobre as estratégias, quais são as que mais desenvolve em seu processo de ensino em enfermagem? pode nomear três das que mais usa, por favor.
Pode me falar alguns princípios que mais permeiam seu processo de ensino de enfermagem na educação superior? por favor.
Em função de sua opinião, pode-me dizer o lugar das estratégias de ensino na sua ação docente, por favor.
Quais principais desafios têm vivenciado (Vivenciou e vivência) durante sua experiência como professor na educação superior em enfermagem?
Qual sua interpretação quando não dá certo executar o planejado para o ensino?
Em síntese, descreva seu exercício docente, por favor.
Alguma coisa mais a adicionar, por favor.

Fonte: Autoria Própria (2024).

É fundamental destacar que, ainda que as entrevistas tenham se caracterizado como momentos de captação de informações, a posição assumida como pesquisador em formação não foi de tão somente captar o que foi relatado, mas sim como elemento pertencente ao contexto abordado pela pesquisa como também enfermeiro professor da educação superior, vinculação está com o objeto de estudo que nos tornou mais sensível ao olhar sobre a problemática pesquisada e na relação com participantes colaboradoras, cujo diálogo, por vezes, se tornou um intercâmbio de experiências.

7.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CAPTADAS

Após a captação das informações, primeiro fizemos as transcrições na íntegra de todas as entrevistas realizadas, não se restringindo apenas na sua textualização pelo ato de ouvir e reproduzir os relatos que estavam gravados em um texto escrito, mas em um processo de apreensão do que foi dito de modo interpretativo e reflexivo sobre as verbalizações das professoras entrevistadas.

Esses momentos de transcrição, a dizer, a partir dos conceitos de Azevedo et al (2017) se desenvolveu em seis etapas, a saber: preparar, conhecer, escrever e editar.

Preparar consistiu em criarmos um documento de processamento de texto no Microsoft Word para desenvolvimento das transcrições de cada entrevista realizada, identificando nele nossa posição de entrevistador para escrita dos nossos apontamentos com base nos tópicos orientadores de condução da entrevista, bem como a identificação das professoras entrevistadas e espaço para transcrição de seus relatos, de modo que pudessemos identificar os fenômenos envolvidos e suas interações na entrevista.

O conhecer, implicou uma audição prévia das gravações para familiarização inicial com o conteúdo gravado, como também na habituação com as particularidades discursivas das professoras colaboradoras para, em seguida, iniciarmos o escrever enquanto uma próxima etapa que correspondeu a transcrição propriamente dita das entrevistas, com cuidado de não alterar o conteúdo ou a intenção do que foi dito e ao mesmo tempo refletindo e pensando acerca do que estava sendo ouvido.

E, por último, nossa atenção dirige-se a editar o texto resultante da transcrição, o que nos implicou a corrigirmos alguns aspectos gramaticais, mas de modo a não alterar a intenção ou a enfatizar um relato, ou parte dele, indevidamente.

Feito isto, para dar conta da análise do material que catalogamos utilizamos a hermenêutica enquanto método para interpretação e compreensão de textos que ocorreu sob três dimensões (Quintana; Hermida, 2019), na qual iniciamos pela *leitura* do texto transcrito a partir das entrevistas para buscar um entendimento inicial do que estava sendo dito; logo depois a *explicação*, que consistiu numa interpretação mais fundamentada partindo de um conhecimento prévio do assunto discutido (pré-compreensão), em um processo dialético de nos perguntamos “o que este relato quer dizer/explicar?” entendendo que o texto não apenas diz algo, mas explica, traz um esclarecimento, nos permitindo elencar as categorias apresentadas mais adiante.

Finalizando com a dimensão de *tradução* (Quintana; Hermida, 2019), que se constituiu na produção de um novo texto com uma compreensão desde nossa perspectiva de pesquisador e meu diálogo com as orientações recebidas e as reflexões geradas sobre

as leituras das informações fornecidas pelas professoras nas entrevistas, considerando os objetivos da pesquisa, que culminou nos resultados obtidos, os quais estão organizados nas seguintes seções criadas com base nas categorias elencadas e acima numeradas:

AS ENFERMEIRAS BACHAREIS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: aqui trazemos uma caracterização das enfermeiras bacharéis professoras da educação superior em enfermagem que colaboraram com a pesquisa e em que ciclo da vida profissional docente se encontram.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: CONDIÇÕES E QUALIDADES: aqui destacamos das professoras entendimentos sobre ser enfermeiro professor, condições e qualidades para a docência.

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EXPERIMENTADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: nesta seção discutimos sobre os processos de ensino e aprendizagem experimentados na docência pelas enfermeiras bacharéis.

DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: nesta evidenciamos os desafios experienciados pelas enfermeiras bacharéis.

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM DESDE UMA PERSPECTIVA HUMANISTA: e finalizamos identificando e refletindo sobre o que prevalece de ensino humanista no exercício docente narrado pelas enfermeiras bacharéis na educação superior em enfermagem.

Todos esses aspectos, passamos a desenvolver, a seguir

8 AS ENFERMEIRAS BACHAREIS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

Inicialmente, apresentaremos uma caracterização física e das expressões faciais das participantes devido a reconhecermos que elas somam parte importante na comunicação, a fim de poder fornecer maiores informações que facilitem uma pertinente interpretação sobre as professoras colaboradoras da pesquisa (Rosa, Josephina e Nery respectivamente), com quem somos gratos por suas disposições, que foi vital para alcançar a realização desta pesquisa.

Professora Rosa

Rosa, tinha longos cabelos castanhos e lisos até as costas. Seus olhos também eram castanhos e usava óculos de grau. Estava séria, mantendo, inicialmente, uma expressão fácil neutra, que demonstrava ser uma pessoa com um comportamento mais contido.

Mas ao iniciar a entrevista, as suas expressões faciais também demonstravam estar à vontade com a temática a ser discutida à medida que acenava positivamente com a cabeça, não demonstrando hesitação ou dificuldades para o início do diálogo.

Ao falar, era perceptível um cuidado em tecer um diálogo utilizando em suas explicações termos técnicos, como práticas pedagógicas, currículo que são utilizadas quando se discute sobre ensino e docência o que revelam compromisso com sua profissionalidade.

Professora Josephina

Josephina, tinha cabelos pretos, com fios grisalhos curtos e cacheados até o final do pescoço. Seus olhos também eram pretos. No dia da entrevista estava bastante sorridente, fato que demonstra ser uma pessoa de muita expressividade e alegria.

Foi perceptível o cuidado que a mesma tinha em apresentar-se “bem”, visualmente, como professora de enfermagem para iniciar a entrevista, destacado inclusive por questionamentos e afirmações como “Vai ser gravada a imagem da entrevista?” “Se sim, eu preciso me arrumar mais” que demonstravam suas preocupações

em como se encontra sua vestimenta enquanto fala, pois acredita que isso faz parte de uma boa estética para se apresentar enquanto enfermeira e professora.

Suas expressões faciais de sorriso, aceno positivo com a cabeça e o tom de voz expressivo em sua fala, esboçavam um interesse em discorrer sobre a temática, até de um certo compromisso com a pesquisa quando falava “*espero responder com contento sua pesquisa*”, mas sempre com certo cuidado em deixar perceptível que a mesma ainda tinha dúvidas, incompreensões sobre o assunto.

Professora Nery

Nery, tinha cabelos pretos, longos e lisos até as costas. Os olhos de cor preta. No dia da entrevista estava com uma expressão facial que expressava uma atenção para com este momento à medida que seus olhos estavam fixos na minha pessoa enquanto pesquisador.

Inicialmente sua fala e expressões denotavam uma certa preocupação com possíveis perguntas, temas que fariam parte da entrevista. Em seu rosto percebia-se uma expressão facial de atenção, preocupação, bem como corporalmente estava inquieta. Conforme fomos tentando deixar o momento com teor de conversa e não uma entrevista em si com perguntas e respostas, foi perceptível que ela foi se apresentando corporalmente e até na fala mais à vontade com o momento, chegando, inclusive, há esboçar risos. O que evidencia a importância de não pesquisar adotarmos a entrevista como uma conversa e não as desenvolver de forma fechada ou rígida.

Em síntese, apreciamos que as participantes desta pesquisa, em suas atitudes expressam uma variedade de qualidades humanas com as quais alcançamos atingir aspectos subjetivos e singularidades das mesmas, o que a nosso entender, revelam suas sensibilidades para com a temática e suas pertinências em terem atuado como participantes e sujeitos desta pesquisa e os princípios da investigação qualitativa que a envolve.

Também ao entender-me como pesquisador sujeito implicado com a investigação, dentro do contexto investigativo para com as enfermeiras professoras colaboradoras pude atuar sendo sensível e empático com os assuntos que as professoras colaboradoras tem socializado na investigação.

Enquanto enfermeiro professor, pesquisador e autor, eu, Marlison Diego, 29 anos, tenho cabelos pretos, curto e cacheados. Olhos de coloração preta. Nos momentos de

realização das entrevistas, me pairava um sentimento de pertença junto as colaboradoras por vivenciar assim como elas à docência na enfermagem, além da curiosidade de ouvi-las sobre seus processos pedagógicos de ensino, de modo que eu transparecesse uma posição de alguém que detém todo o conhecimento sobre o que se está discutindo e que testa o conhecimento do professoras pelo que está sendo proferido por elas na entrevistas, principalmente quando quem pesquisa vivenciou um modelo de formação em enfermagem para a docência possibilitado na licenciatura em enfermagem e na educação continuada, uma realidade na qual não fez parte do contexto de formação das professoras entrevistadas.

As Fases que Compõem seu Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente

A partir do ciclo de vida profissional de professores proposto por Hulberman (1999), podemos perceber das participantes com base nos anos de experiência docente na educação superior em enfermagem a vivência por elas de duas fases, entre as cinco existentes: a fase de estabilização e a fase de experimentação/diversificação e questionamento, conforme demonstrado na tabela 01, na página 43.

Com relação a fase de estabilização, destacamos ser a situação na qual se encontram as professoras Rosa e Nery, uma vez que o tempo de exercício na docência de ambas na educação superior em enfermagem coincidi com os anos de atuação na carreira definidores desta fase do ciclo profissional, que é de 04 anos.

A professora Josephina, por outra parte, mostra ter assistido a uma vivência da fase de experimentação, diversificação e questionamento, haja vista seus 07 anos de atuação como enfermeira professora na educação superior; tempo este, definidor também desta fase do ciclo profissional docente.

Em síntese, no diálogo mantido durante a investigação e, segundo as informações obtidas delas, nos permitem refletir e darmos conta de que as enfermeiras professoras colaboradas já passaram pela fase de iniciação à docência e experimentam momentos que nos remetem a exploração de uma identidade docente já assumida como professoras de enfermagem.

9 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: CONDIÇÕES E QUALIDADES.

Considerando o debate sobre o enfermeiro bacharel professor da educação superior em enfermagem e seus processos pedagógicos de ensino, somos chamados a atenção para a relevância de compreender as percepções dos docentes de interesse desta pesquisa acerca do que é ser professor de enfermagem, como movimento importante para complexificação de entendimentos sobre a docência e dos processos atinentes ao ensinar, a aprender, e que podem nortear o fazer do profissional que atua como tal.

O ser professor, aqui discutido, está relacionado a um modo particular de ser e estar (Rodrigues, 2017) que implica em um processo identitário imbuído de determinadas condições e características para o ensinar.

Deste modo, trazemos alguns apontamentos apresentados pelos relatos das enfermeiras bacharéis professoras participantes, que nos evidenciam ideias sobre a inserção na docência na educação superior em enfermagem, condições e qualidades para ser professor.

Constituir-se Enfermeiro Bacharel Professor

O contexto impulsionador para se tornarem professoras na educação superior.

Sobre este assunto, seguindo os relatos das professoras, o que tem motivado para procurarem inserirem-se no mercado de trabalho de ser professor no cenário universitário é o interesse de ampliar seus campos de atuação profissional. Logo ter atuado como enfermeiro assistencial, espaço no qual foi acumulado amplo conhecimento possibilitou apreciar assim mesmo, a necessidade de contribuir com a formação do enfermeiro como profissional saúde. Vejamos a fala seguir: *“Fiquei desempregada pela primeira vez na vida e decidi colocar a experiência que eu tinha a serviço da enfermagem e não tinha outro caminho que fosse à docência”* (Professora Josephina. 2023).

Entendemos, portanto, que o constituir-se enfermeira bacharel professora, com base em tal fala, pode não se derivar de ser professor por si só, mas encontrar-se frente a necessidade de procurar-se um emprego relacionado a sua área base de formação e ela percebe que uma opção possível é dar conta de forma-se como professor de enfermagem. É dizer, passa a tomar uma decisão associada à sua formação profissional na área como

necessidade de ascender socialmente na profissão de enfermagem que significa ampliar sua atuação.

Destarte, observamos o caso de Nery que se deu conta que ser professora de enfermagem era uma oportunidade de dar continuidade a seu processo de formação enquanto enfermeira, segundo o relato a seguir:

“Não que eu não goste da assistência, mas eu já trabalhei muito na assistência, então eu acho que seria importante à docência porque isso me traz novos conhecimentos” (Professora Nery, 2023).

Considerados as exposições anteriores das professoras, é possível perceber uma valorização da docência como campo de atuação profissional na enfermagem que possibilita ao enfermeiro bacharel manter-se no mercado de trabalho e de ascensão social, ampliando suas formações profissionais na enfermagem através do ensino, fundada em suas experiências de trabalho na atuação como enfermeiro assistencial de saúde.

Assumir outra parte da sua identidade profissional

Outra questão que nos chama atenção ainda sobre a construção da identidade docente, foi de uma das participantes, a Josephina, também o entendimento de que embora à docência seja uma possibilidade de atuação, ser enfermeiro bacharel professor é assumir uma outra parte de sua identidade profissional na enfermagem, pelo qual não a compreendemos como uma nova haja vista a responsabilidade para com a educação e o ensino de novos enfermeiros ser prevista legalmente como competência e habilidade na DCN-ENF, mas sim uma extensão identitária a ser construída, pois, apesar de ser uma possibilidade não é a que predomina (Lazzari, 2019), no qual se vai atuar na mesma área, desde outra dimensão que se diferencia do ser enfermeiro assistencialista em saúde, foi isso o que podemos interpretar de sua expressão, a seguir: *“Eu era enfermeira assistencial, a professora de enfermagem é outra entidade. Então, eu tive que moldar essa personalidade.”* (Professora Josephina, 2023).

Com base no conceito de identidade enquanto construção simbólica e social que a coloca em possibilidade de mudança por não serem fixas ((Pimenta; Anastasiou, 2002; Silva, 2014) e de que a prática profissional enriquece sua produção (Cruz, 2019) é uma compreensão de que a identidade profissional do enfermeiro adquire um novo significado com sua inserção na docência, mas que se articula com o cenário da atuação na assistência em saúde, justificado pelo fato da mesma ter percorrido uma trajetória natural que inicia

ao mergulhar no contexto próprio da saúde para oferecer seus serviços a nível assistencial de atenção ao público alvo que o demanda, para depois estender seu fazeres na formação desses profissionais de saúde, nos quais tem a vivência e a experiência plena de ter conhecido e experimentado em sua própria pele o impacto dessa formação de nível superior em enfermagem recebida.

Assim inferimos que o relato da professora Josephina evidencia que no exercício profissional do enfermeiro há dois tipos de atuações. Uma o professor de enfermagem, que ministra aulas, ensina em instituições de educação superior que ofertam o curso de graduação em enfermagem, e na assistência em saúde, o enfermeiro assistencialista, estando entre o seu escopo profissional atender as necessidades de saúde dos pacientes em hospitais, clínicas, consultórios, unidades básicas de saúde, realizando consultas/atendimentos de enfermagem, prescrição de cuidados e procedimentos técnicos como administração de medicamentos, entre outros. O que demonstra papéis profissionais distintos pelo âmbito de atuação e os fazeres.

Nesta perspectiva, quando uma das participantes indagada sobre o papel exercido na docência de nível superior em enfermagem ela respondeu: *“Meu papel é ajudar na caminhada de formação humana e não apenas profissional”* (Professora Josephina, 2023), o que entendemos como a demonstração de uma função docente não apenas em torno de formar o futuro profissional enfermeiro, mas de contribuir com a formação do aluno também enquanto ser humano, destituindo-se de uma posição centralizadora no processo de ensino (Saviani, 2005) para a compressão do professor como alguém que auxilia o aluno, o considerando como agente num marco de colaboração e de aprendizagem mútuas.

Por consequência, o papel para com a formação humana do aluno, na visão da participante, implica na obrigação da escolha de um material didático a ser utilizado no seu processo pedagógico de ensino que traga aos alunos a possibilidade de reflexão com um enfoque humanista, ao destacar que:

“Muitas vezes não me atenho apenas ao material de enfermagem, como por exemplo, um livro A Morte de Ivan Ilitch, eu peço licença a eles e passo esse livro (A morte de Ivan Ilitch), que tem tudo a ver com formação humana” (Professora Josephina, 2023).

O livro “A morte de Ivan Ilitch” aborda na história fictícia do personagem no qual intitula tal obra, temáticas no que se refere a sensibilidade, valores, empatia e de princípios morais.

Pelo conteúdo desse livro e pelo dizer da professora inferimos que por sua parte há o entendimento de que os assuntos sociais e humanos são importantes para a formação do aluno, tendo em conta que “[...] a arte e a cultura contribuem para que o ser humano possa entender o mundo e se entender enquanto ser no mundo” (Silva, 2010).

Em função dos apontamentos anteriores, defendemos que a formação da identidade docente é, também no fundo, afetiva, no qual “[...] o professor *“se vê como professor quando sente-se professor”*” (Morais; Macedo, 2020, p.81).

Portanto, trazemos então, verbalizações pelas quais podemos perceber que a docência na enfermagem experienciada pelas enfermeiras bacharéis participantes desta pesquisa, expressam sentimentos positivos em relação ao ser professor na enfermagem, uma vez que demonstram realização para com o fazer docente, *“Eu me sinto plena, realizada, feliz, o que eu amo fazer, sabe?!”* (Professora Rosa, 2023).

Por sua vez Josphina, de pertencimento na docência *“Eu me sinto em casa, eu falo na enfermagem a minha experiência”* (Professora Josephina, 2023) e Para Nery, de motivação a permanência na docência em enfermagem por visualizar um compromisso de contribuir com a educação em enfermagem, *“Me sinto realizada, motivada a permanecer na docência, porque contribuo com o nascer de outros enfermeiros”* (Professora Nery, 2023).

Desse modo, destacamos entendimentos do constituir-se enfermeiro bacharel na docência desde uma ascensão profissional do enfermeiro, que pode ser percebida como uma nova identidade profissional. Como formação, uma vez que ser professor oportuniza ao enfermeiro novos conhecimentos e aprendizados, e do exercício de um compromisso com a educação superior em enfermagem enquanto agente responsável pela formação profissional de novos enfermeiros, com o privilégio que elas tiveram de antes ter sido enfermeiras assistenciais o que aporta um valor agregado e que pode ser suas razões para sentirem-se plenas nesse novo espaço de atuação.

Condições para ser Enfermeiro Bacharel Professor

No que diz respeito a pensar condições para o exercício da docência pelo enfermeiro bacharel na educação superior, estamos nos referindo a aspectos, desde a perspectiva, das participantes da pesquisa, que foram determinantes para se tornar professoras com a formação e experiência idônea para trabalhar a nível superior.

As Experiências prévias na Constituição da Identidade Docente

Dos relatos em análise extraímos, primeiramente, que foi fundamental suas experiências como enfermeiras assistenciais antes de chegar à educação superior, como uma condição favorecedora para se constituir a identidade de enfermeiro professor.

Trazemos, então, a verbalização seguinte: *“Eu já sabia que eu queria ser docente, de certa forma eu já me destacava porque fui monitora durante todos os anos de curso da minha graduação”* (Rosa, 2023). Ressaltando assim, o exercício de monitoria que consiste em dar apoio aos estudantes de alguma disciplina ministrando aulas de revisão com supervisão direta de um professor ainda como discente de graduação enfermagem, enquanto uma experiência crucial para a sua formação enquanto professora de enfermagem. Sobre isso, sabemos que a monitoria pode contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica dos estudantes através do desenvolvimento de atividades técnico-didáticas (Scherer; Arthur -Scherer; Carvalho, 2006; Dantas, 2014).

Por sua vez, Josephina, destaca a experiência assistencial do enfermeiro como fortaleza para favorecer sua identificação com a profissão na construção de habilidades para o ensino, entendendo que enquanto professor este precisa ter uma fala sobre conhecimentos na enfermagem que já foi por ele vivido na prática, ao relatar que: *“O enfermeiro que ensina ele teria que ter um requisito básico de experiência assistencial, seja de qualquer ordem, mas ele tem que saber o que tá falando”* (Josephina, 2023). Nesta perspectiva, a participante traz um relato que possibilita concluir que a experiência do enfermeiro nos serviços de saúde se torna importante na formação que pode facilitar um saber docente, é vista como o conhecimento necessário para favorecer seu melhor desenvolvimento como professor, que confere ao enfermeiro entender e, conseqüentemente, ensinar o que é necessário para uma melhor atuação do enfermeiro.

Sob essa visão das experiências nas duas participantes acima mencionadas dão sentidos a prática em conferir habilidades para a docência, de ser formadora do enfermeiro professor.

O conhecimento específico e sua produção científica

Uma produção de artigos derivados de pesquisas construídas de suas reflexões na prática, apresenta-se como parte da responsabilidade profissional de ser enfermeiro professor universitário: *“Para a docência a performance do enfermeiro é outra, é*

sustentada em publicação de artigo, em produção científica mesmo” (Professora Josephina, 2023).

Fazendo entender que para ser professor é necessário que o enfermeiro tenha uma produção científica, que na atuação como enfermeiro assistencialista não é requerida, de ser pesquisador e sobre essa base poder gerar aportes, seja em modo de artigos ou livros, que possam contribuir com seu melhor desenvolvimento como professora desse nível e, socializar essa pesquisa para o bem da sociedade para a qual trabalha.

Com base em Cunha (2005), entendemos que o relato dessa professora aponta para uma perspectiva de docência onde é importante o domínio do conhecimento científico para a produção de pesquisas, sendo o pesquisar uma atividade específica da docência na educação superior, pois esta modalidade de ensino conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (nº 9394/96) tem como uma de suas finalidades incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica.

Qualidades para ser Enfermeiro Bacharel Professor

Ao dialogarmos sobre as qualidades necessárias ao enfermeiro bacharel professor da educação superior em enfermagem, estamos caminhando junto ao percurso evolutivo das investigações pedagógicas (Novoa, 2000), onde a procura de habilidades, atributos intrínsecos ao professor é o primeiro aspecto central de investigação.

Expressão Comunicativa Idônea

Sobre isto, uma vez o enfermeiro bacharel já inserido na docência da educação superior, de uma das participantes destacamos a boa capacidade comunicativa pela facilidade de falar e expressar-se publicamente como qualidades para ser professor na enfermagem, reconhecendo que a comunicação é uma ferramenta importante para a docência na educação superior em enfermagem, uma vez que o professor é um profissional que se expõe publicamente e necessita de ter uma fala que seja fundamentada teoricamente, mas com a capacidade de sustentar com exemplos práticos e de possíveis experiências que possam ser vivenciadas pelos alunos, ao relatar que: *“A minha facilidade de falar, de expressão, de me sair bem nas atividades que eu preciso me expor publicamente, me coloca um perfil para a docência”* (Nery, 2023).

Pensar o professor enquanto profissional que está entre as suas atividades se expor publicamente, podemos depreender que é pôr em termos pedagógicos a natureza da ação

educativa ser compreendida como uma relação de comunicação, por meio da qual o professor é alguém que fala para com o aluno, que revela uma ideia de ensinar como apresentar ou explicar conteúdos que motive e permita chegar as aprendizagens requeridas para os alunos que se ensina. Assim, quando se tenta estabelecer um qualidades desejáveis ao professor universitário, leva-se em conta a dimensão comunicativa (Garcia, 1999) ou ter certa aptidão de comunicação (Novoa, 2008) por ser considerada essencial para o desenvolvimento deste tipo de ensino.

Aparência pessoal ligado ao imaginário do profissional

Outro aspecto, característico do ser professor apresentado, diz respeito a enxergar o enfermeiro professor no exercício da sua docência pela existência de um comportamento ritualístico de cuidado para com a aparência física, atribuindo-a como importante no ser enfermeiro professor, quando ela descreve o modo que se apresenta fisicamente em sala de aula, conforme sua verbalização a seguir: *“Eu procuro me apresentar em sala de aula como professora de enfermagem muito chic, arrumada, de salto mesmo, porque eu quero que meus alunos vejam que é isso”* (Josephina, 2023).

A esse respeito, a identidade docente também é elaborada a partir da estética da professoralidade (Melo, 2021; Pereira, 2023), para que possa brindar uma imagem de professor de enfermagem constituído tanto pelo domínio dos conteúdos quanto de sua experiência pessoal que se alinhe com a pulcritude que caracteriza o pessoal da área de saúde como garantia de pureza e de cuidado para com o outro, no qual, os cuidados com a aparência pessoal e vestuário presentes no que é relatado pela Josephina a reforçam, e podemos inferir que são incorporados como comportamentos e características que cabem ao enfermeiro professor dispor.

Ainda sobre isso, pode dizer sobre uma preocupação docente em transmitir para o aluno competência e respeito através de sua indumentaria pessoal, a entendendo no aspecto sob o aspecto de que uma boa apresentação da aparência pode estar presente na definição de uma estética do melhor professor universitário na ótica discente.

Um profissional mediador de conhecimentos

Já a professora Nery, traz o entendimento de que se espera que o enfermeiro professor acompanhe o aluno de enfermagem na construção do seu próprio conhecimento,

assumindo um lugar na docência na qualidade de intermediador entre o aluno e este conhecimento, ao dizer que: *“Meu papel é de facilitadora da aprendizagem. Eu sou uma mediadora dos conhecimentos”*.

Neste caso, logo não se percebe o professor como autoridade do saber conduzindo o processo de ensino e aprendizagem de forma unidirecional, corroborando com a atitude humanista de congruência no ensino na perceptiva de Roger (1985) que aponta professor não como transmissor de conhecimento, mas sim de mediador.

Na docência, o professor é mediador quando ele oportuniza o aluno avançar na apropriação do conhecimento para produção da aprendizagem por meio de direcionamentos, incentivos ou questionamentos e uso de recursos didáticos, que levam o aluno a pensar e agir sobre a sua aprendizagem. Ele assume o papel de facilitador justamente por tal ação ajudar o aluno a avançar de um lugar onde ainda não domina ou não se tem construído certo conhecimento a construí-lo ou dominá-lo, com base em sua autoridade docente, ou seja, como alguém que está num lugar autorizado de atuar na tarefa educativa, mas sem autoritarismo, exercendo o respeito para com os alunos envolvidos, inclusive pela pessoa que habita em cada um, sem recurso à força, pressão ou coerção no ensino (Campos, 2004; Silva, 2007).

Habilidades para Resolução de Problemas e adaptação a situações contextuais

Dispor de uma capacidade de criar estratégias ou possibilidades de material didático para o ensino, também aparece como uma qualidade para ser enfermeiro professor, conforme o relato a seguir:

Se você tivesse sido aluno meu você ia lembrar de mim pela minha criatividade.... porquê... eu vou lhe dar um exemplo. Já teve uma situação que eu precisava ministrar uma aula né...de suporte avançado e básico de vida...e aí... eu precisava de um manequim para os alunos treinarem RCP, mas quando chegou no dia da aula a instituição disse que embora eu tivesse reservado o manequim, outra pessoa tinha levado o manequim, que não estava mais disponível. E aí... eu fui lá e peguei garrafas pets e consegui fazer a simulação do manequim com essas garrafas e consegui fazer a simulação com os alunos (Professora Rosa, 2023).

Tal atitude, nos faz inferir que a criatividade tem sua importância para docência, a entendendo não como uma produção criativa por ser simplesmente algo novo criado, mas sim por algo ter sido criado para satisfazer as dificuldades ligadas às situações nas quais se encontravam professor e aluno.

A criatividade docente é entendida como a habilidade do docente em construir para si e seus alunos espaços nos quais sejam possíveis vivenciar a liberdade de criar e capaz de promover espaços de ensinar e aprender suficientemente que seja significativo para todos no processo de ensino e aprendizagem (Vieira; Coimbra, 2020)

Profissional com sensibilidade empática

Ademais, a professora Rosa, por sua vez, já evidencia uma preocupação para com a formação profissional do aluno de enfermagem, uma vez que podemos fazer inferência que o formar enfermeiros para o cuidado, faz menção a profissionalidade do enfermeiro que é o cuidar relacionado a promover o bem-estar/saúde dos pacientes que são alvos da atuação do enfermeiro assistencialista, que nos permite evidenciar uma compreensão de que o professor precisa contribuir com esta formação profissional fazendo com o que aluno compreenda que o exercício da profissionalidade tem que se dar com humanização, pois a empatia e o cuidado, que está relacionado a ser sensível para com os outros, com seus contextos, suas vivências e experiências; apontada na continuidade de sua fala, é necessária a efetivação deste cuidado humanizado, destacando assim o compromisso dela de poder dar o verdadeiro sentido do que é ser enfermeiro e atuar em correspondência: *“O meu sentido de ser professora é formar enfermeiros que eles entendam a importância do cuidar e que eles cuidem com empatia”* (Professora Rosa, 2023).

O que demonstra uma sensibilidade empática uma vez que há um compromisso do enfermeiro professor em formar o profissional assistencialista de enfermagem através de um ensino que mobilize o aprendizado do cuidado para com o outro, quando se evidencia a preocupação de contribuir com a formação de enfermeiros que cuidem com empatia, que na enfermagem entendemos fazer referência a uma assistência em saúde compassiva e atenciosa.

Assim, podemos observar enquanto características que se derivam das qualidades para ser professor de enfermagem na educação superior está a capacidade de expressão comunicativa pela oratória que é entendida como necessária para o exercício da docência pelo enfermeiro. Por seguinte, destaca-se também o cuidado para com a aparência pessoal como importante para afirmação de uma identidade docente. E na sua prática, a mediação aparece como forma de conduzir o ensino, compartilhando com o aluno experiências de aprendizagens potencializando suas capacidades frente ao aprender. E por último, uma sensibilidade empática que implica em comprometer-se formação humana do enfermeiro

para que a futura atuação profissional do aluno seja humanizada e, conseqüentemente, o cuidar que fundamenta o fazer profissional na enfermagem seja aplicado com empatia.

Como parte das reflexões desta seção, se infere, que tem resultado satisfatório para as participantes desta pesquisa, o fato de ter tido uma trajetória de atuação na assistência à saúde, para posteriormente atuar com todos esses saberes acumulados no ensino de nível superior.

10 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EXPERIMENTADOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

Nesta seção, iremos dialogar sobre os processos de ensino e aprendizagem usados em sua prática, a partir das experiências narradas das enfermeiras professoras participantes da pesquisa na educação superior em enfermagem. Deste modo, inicialmente, apresentaremos as concepções das participantes sobre o que vem a ser o ensino e aprendizagem. Posteriormente, como elas organizam os processos de ensino e os princípios que são mobilizados na condução da prática docente do enfermeiro bacharel, e a relação professor-aluno.

Concepções sobre o ensino e aprendizagem

Tecendo a respeito do que as enfermeiras professoras entendem sobre ensino e aprendizagem, se derivam as seguintes:

1) O ensino-aprendizagem como prática do professor nas aulas, dado que a aprendizagem do aluno depende do ensino enquanto ação docente: *“O ensino, aprendizagem é o nosso objetivo, o aluno inicia a aprendizagem a partir do momento que a gente ensina”* (Professora Nery, 2023). Assim, dessa fala percebemos que o processo de ensino e aprendizagem acontece no contexto no qual o ensinar exprime uma atividade que impulsiona o aprender como resultado da realização do ensino, estando nisto o propósito do que significa ser professor e atuar como formador.

Sobre isto, podemos vislumbrar um reflexo das abordagens unidimensionais da aprendizagem (Ribeiro; Oliveira, 2013) as quais entendem que o conhecimento não está só sob a responsabilidade do aluno, mas que muitos fatores externos são importantes na sua aquisição, tanto como na atuação do professor na mediação desses processos.

2) O ensino-aprendizagem como processo metodológico que envolve o professor: *“Eu vejo como um processo metodológico, sistemático, que o professor ele organiza”* (Professora Nery, 2023). Em particular, esta visão nos traz uma compreensão de que o saber científico não é suficiente para saber ensinar, senão que é necessário dominar uma metodologia que permita organizar os conteúdos para favorecer as aprendizagens esperadas. Nesse sentido, isso coincide com o argumento de Pimenta (1997), Saviani (1996) e Pereira et al (2023) de que a docência no ensino superior requer formação no campo do ensinar.

3) O Ensino-aprendizagem como processo efetivo entre sujeitos, pois nos relatos das participantes destacasse uma visão do ensino e aprendizagem como um processo intersubjetivo, na medida que é percebido como uma relação de troca de conhecimentos que se dá em conjunto, ao falar que: *“Pra mim, ensino e aprendizagem, são trocas de experiências, de saberes, de ideias, de informação com o aluno”* (Professora Josephina, 2023).

É dizer, pressupõe sua ocorrência na e pela interação professor-aluno, saindo de um ponto de vista individualista do ensinar e aprender, para compreendê-lo na intersubjetividade, ou seja, no estabelecimento de oportunidades de trocas dialógicas que estimulem a participação de todos na construção do conhecimento (Rieger; Amaral, 2020).

Dessa forma, as concepções em torno do significado de ensino e aprendizagem enquanto prática do professor em sala de aula, processo metodológico e como prática efetiva entre sujeitos, desenvolvidas pelas enfermeiras professoras participantes da pesquisa vão desde o entendimento do ensinar- aprender como objetivo da docência que demanda ações do professor para o seu alcance.

Percebemos fazer referência, também, as questões técnicas necessárias para que o professor exerça a função docente, quando são utilizadas expressões como “processo metodológico”, “sistemático”, denotando que o processo de ensino e aprendizagem não pode se dar de qualquer modo pelo professor, é preciso que ele seja desenvolvido com conhecimentos que permitam saber organizá-los.

Ademais, é possível inferir concepções com ênfase na globalidade ou totalidade e diálogo que envolvem o ensino e a aprendizagem, visualizando a como um complexo processo no qual o aluno e o professor assumem ambos o papel de construtores (Jesus, 2013), associado a mediação do professor e o agir do aluno enquanto sujeito que está aprendendo.

Organização dos Processos Pedagógicos de Ensino

O planejamento docente contextualizado

Continuando com análise das verbalizações das enfermeiras professoras participantes sobre o ensino por elas desempenhado, observamos que são destacados

processos pedagógicos implicados no planejamento, elaboração de plano de ensino e plano de aula, como ferramentas importantes na operacionalização do trabalho docente do enfermeiro professor, tal como se aprecia no relato, a seguir:

Para organização a gente faz o planejamento, mas esse planejamento ele não é engessado. Ele pode sofrer alterações né, ao longo daquele semestre, dependendo do que a gente encontra ali na turma, dos alunos que a gente encontra, das situações, das barreiras que a gente percebe que precisam ser desvencilhadas, dos recursos que a gente tem disponíveis. (Professora Rosa, 2023).

Assim vemos que com o planejamento se dar organicidade prevendo as ações de ensino, que tem em conta os recursos, meios, disciplinas, conteúdos, objetivos e o contexto que tem relação com a realidade encontrada, que envolve inclusive situações ou barreiras que dificultem o ensino e aprendizagem, “O planejamento não pode ser percebido de maneira mecânica, desvinculado da realidade” (Brisolla, 2020, p. 84). Ou seja, o professor planeja, mas reconhecendo as incertezas das realidades experienciadas as quais exigem que esse plano seja flexível.

Por consequência, entendendo que deste planejamento se origina um plano de ensino (Libâneo, 2017) que se caracteriza como uma atividade pedagógica de elaboração de um documento pelo professor carregado de intenções manifestadas para um determinado período letivo/ disciplina, que orienta o trabalho docente.

Assim, temos o plano de ensino como processo situacional à medida que há relatos da participante Rosa, que apontam também para não visualizá-lo de forma estática, mas sim possível de revisão, mudanças, dado a identificação de particularidades discentes que precisem ser consideradas no ensino e aprendizagem anteriormente não percebidas pelo professor, ao falar que: “*Gosto de revisar pra ver de que forma eu posso aperfeiçoá-lo, atualiza-lo e vendo, também, se aquela turma tem uma peculiaridade que eu preciso adicionar um novo material*” (Professora Rosa, 2023). Então, percebe-se que na enfermagem esse faz parte de um currículo em constante construção e reconstrução.

Com relação a elaboração do plano de aula, que resulta, consequentemente, do plano de ensino já elaborado, podemos inferir por uma participante a compreensão de que o planejamento de aula é um ato único situacional, de modo que para cada aula há a necessidade de um plano específico, isso significa que é preciso uma atenção do docente para com a definição de objetivos da aula que está relacionado ao que se pretende trabalhar e o que se busca alcançar com o conteúdo a ser trabalhado: “*vou fazendo as*

aulas e o que eu vou fazer em cada aula! Essa aula aborda o que? Qual o objetivo dessa aula? O que eu quero trazer a partir do conteúdo nessa aula?” (Professora Nery, 2023).

Trazendo assim a ideia de que cabe o docente planejar não uma aula, mas sim um conjunto global delas, sendo a definição de objetivos uma tarefa importante para que seja reflexível as realidades contextuais.

A aula como cenário pedagógico de partilha

A aula é um elemento que aparece destacado na fala da professora Nery, justamente, pelo fato de a docência exigir um modo de se concretizar e a aula assume a objetivação do processo pedagógico de ensino pelo professor.

Sendo assim, Rosa relatou compreendê-la enquanto *espaço de compartilhamento de saberes*, e que na enfermagem têm-se uma diversidade na concepção da sala de aula enquanto esse espaço:

“A aula eu enxergo como espaço de compartilhamento de saberes...e aí esse espaço é um espaço que é bem diversificado. A gente tem diversos cenários para essa aula. Se tem o laboratório. A gente tem aquela sala composta por quatro paredes e cadeirinhas enfileiradas. A gente tem a aula nos espaços assistenciais” (Professora Rosa, 2023).

O relato citado traduz a função social da aula (Cardoso, 2020) de produzir um momento formativo de construção do conhecimento à medida que se compartilha saberes. Consequentemente, também revela que as salas de aulas na enfermagem podem ser de vários tipos, quando na fala tem-se a descrição de que são diversas quanto a espaço físico. Podemos interpretar que há as salas de aulas onde se ministram assuntos teóricos em que o professor explora e apresenta conteúdo ou informações, organizadas sob uma visão determinada (Teixeira; Reis, 2012). Estilos de aulas no qual predomina um enfoque tradicional de ensino onde o professor se encontra em frente ao aluno que desempenha o papel de receber os conteúdos, informações e reproduzi-los.

Ademais, se reportam nos discursos das participantes também salas de aulas práticas representadas pelos laboratórios e espaços assistenciais (instalações presentes na sociedade onde se prestam cuidados, tratamentos e serviços para promover, manter ou melhorar a saúde das pessoas). Nesses casos, os alunos têm a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos teóricos simulando e desenvolvendo procedimentos técnicos e cuidado de enfermagem aos pacientes sob a supervisão do enfermeiro professor.

Se destaca também a aula como cenário para atuar o docente como experto que facilita, a participação do aluno. Isso revela a importância do ensino e aprendizagem como

troca na perspectiva das relações que se dá por uma construção colaborativa entre aluno e professores (D’ávila; Zen; Ferreira, 2018), conforme é afirmado por uma participante: *“Além de gozar do privilégio de ter uma pessoa como expertise para elucidar essas dúvidas, poderia ser que naquele momento eu vou encontrar várias pessoas na qualidade de alunos que vão contribuir, perguntar dúvidas que podem ser as minhas”* (Professora Josephina, 2023).

Coincidindo com a Josephina, observamos por outra participante a compreensão da aula como cenário para favorecer o protagonismo do aluno: *“A aula não é só do professor. Mas ele não é o protagonista só. A gente tá ali como facilitador e muita das vezes utilizamos metodologias para fazer possível esse protagonismo naquela aula”* (Professora Nery, 2023).

Portanto, a aula é percebida como cenário de partilha para o ensino e a aprendizagem que acontece sob a forma teórica e prática, como se preconiza as DCN-ENF para os cursos de graduação em enfermagem, e ocorrem em ambientes diversos (sala de aula, laboratório e espaços assistenciais de saúde) e se constrói na relação entre professor e aluno, numa troca de saberes, onde ambos têm sua importância para condução da aula.

As estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem

Com relação as estratégias metodológicas mais desenvolvidas pelas enfermeiras professoras no exercício da docência, evidenciamos o uso de:

Estratégias com foco não tradicional

Aula expositiva onde sua utilização faz uma das participantes se conceber como professora no ensino tradicional, ao usar aulas expositivas, mas que combina, a dizer de sua fala, com outras estratégias: *“Eu sou tradicional né, uso aula expositiva tradicional e utilizo de alguns recursos para tentar dinamizar a aula, como jogo, simulação entre outros”*. (Professora Josephina, 2023).

Sobre isso, Charlot (2008) nos esclarece que o professor é também rotulado como tradicional quando utiliza aulas expositivas, pelas tensões já criadas em torno das estratégias tradicionais com relação a sua efetividade, necessidade de superação. Mas os professores, a exemplo de Josephina, ainda que façam uso de exposições, não se pode

qualificar dessa maneira, já que a exposição não necessariamente implica atuar unidirecionalmente, senão que é usado para oferecer uma perspectiva que o professor observa necessário e que ele domina bem. Nesse caso, Moraes, Silva e Ribeiro (2023) define a exposição como uma estratégia que pode ser utilizada seguida por outras que mobilizam o aluno a construir conjuntamente o conhecimento, numa tentativa de superar a aula expositiva tradicional, que por vezes, é caracterizada como pouco atrativa na visão do aluno. Tudo produto de um contexto no qual ainda não é muito aceitado outro tipo de estratégias, tal como é argumentado por Rosa, no qual se você usar metodologias ativas: “[...]acaba se deparando com comentários ofensivos de colegas no sentido que a gente tá querendo enrolar a aula e não tá querendo cumprir o nosso papel de professor”.

Pelo qual, se evidencia que há um ambiente de rejeição para outro tipo de ensino que se opor ao método tradicional, pela errônea ideia que com ele, o tradicional, o professor demonstra maior compromisso com sua preparação e que há discursos no meio acadêmico de que conteúdos de determinadas disciplinas são pouco explorados quando o professor se utiliza de metodologias ativas (Marin et al, 2010).

Estratégias ativas de ensino

As estratégias ativas de ensino baseiam-se na estimulação a participação efetiva do aluno em situações de construção da sua aprendizagem, experimentando, desenhando, criando, pesquisando e pensando, com orientação do professor. (Bacich; Moran, 2018). Entre as mais utilizadas estão: aprendizagem baseada em problemas, simulação e sala de aula invertida (Marques et al., 2021).

É perceptível no relato de uma participante o uso de frequente, ao afirmar que: “*Usamos muitas metodologias ativas, como visitas aos territórios, sala de aula invertida*” (Professora Nery, 2023).

A utilização das metodologias ativas na enfermagem tem sua utilização preconizada no eixo de orientação pedagógica do curso de graduação em enfermagem no Brasil pelas DCN-ENF (Brasil, 2001) buscando produzir um aluno autônomo, pensante, crítico, colaborativo, ativo no processo de aprender e se desenvolver, baseado na concepção de que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

É possível neste tipo de estratégia ativa de ensino encontrar as ideias de aprendizado ativo de Dewey (1979) e de oposição a modelo de educação bancária (Freire,

1987), quando se evidencia a ação do estudante na ocorrência da aprendizagem, sendo percebido como construtor do conhecimento à medida que tais estratégias possibilitam o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, ou seja, o desenvolvimento da autonomia.

Princípios para o desenvolvimento da prática docente do enfermeiro bacharel

Uma vez organizado os processos pedagógicos de ensino das enfermeiras professoras participantes, quando indagadas sobre os princípios que permeiam o fazer docente do enfermeiro, compreendendo que ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores que de certo modo orientam o ato de ensinar (Novoa, 2000), na visão das professoras colaboradoras e participantes como sujeito pesquisadas, estão elencados os princípios éticos relacionados ao comportamento do enfermeiro professor frente ao aluno, onde inclusive o vestuário e a forma como vai se reportar ao aluno também é citado como modelo de referência importante, tal como se desenvolve, a seguir:

O princípio de modelo de referência

Uma vez organizado os processos pedagógicos de ensino das enfermeiras professoras participantes, quando indagadas sobre os princípios que permeiam o fazer docente do enfermeiro, compreendendo que ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores que de certo modo orientam o ato de ensinar (Novoa, 2000), na visão das professoras colaboradoras e participantes como sujeito pesquisadas, estão elencados os princípios éticos relacionados ao comportamento do enfermeiro professor frente ao aluno, onde inclusive o vestuário e a forma como vai se reportar ao aluno também é citado como modelo de referência importante:

“O que é muito presente na minha prática docente são princípios éticos, a forma que você vai se reportar ao discente, a postura da vestimenta (aparência pessoal). São estes marcantes na minha prática” (Professora Rosa, 2023).

Sobre isto, compreendemos haver aspectos da dimensão pessoal, aliado à implicação da docência, que juntos formam uma espécie de modelo de referência de como ser professor aos alunos, instaurando assim que o enfermeiro professor necessita ter condutas condizente com sua prática profissional.

O princípio de atuar compromissado

Em uma segunda menção estão os valores profissionais de responsabilidade e compromisso, que estão diretamente relacionados a ter ética, que se pode constatar no relato de Nery ao dizer: *“A docência eu coloco muito que é ética, que envolve ter responsabilidade, o compromisso, essencial na nossa prática docente, não apenas com a instituição (1), não apenas com o aluno (2), mas comigo mesma(3),”* (Professora Nery, 2023), convergindo para o entendimento da ética como princípio e que o professor tem a atitude de ensinar como parte de seu compromisso como docente e não só desde a perspectiva do aluno.

Sabe-se que nos cursos de formação de profissionais da educação ainda há uma lacuna na discussão sobre a ética enquanto dimensão necessária na formação de professores (Macedo, 2022), a pesar que no caso de enfermeiro professor, se conta com a existência de um código de ética (Cofen, 2017) que define condutas éticas a serem cumpridas, tais como o dever profissional de promover e realizar o ensino com respeito aos direitos humanos, que inclui a classe social, geração, etnia, cor, crença religiosa, cultura, incapacidade, deficiência, doença, identidade de gênero, orientação sexual, nacionalidade, convicção política, raça ou condição social, que na fala de Rosa e Nery subscrevem aspectos sociopolíticos e pedagógicos orientadores do ensino humanista (Aloni, 1999).

Outro aspecto identificado é que percebemos o não entendimento da sala de aula como único espaço para ocorrer uma comunicação eficaz objetivando o ensino e a aprendizagem, tampouco a aula como único recorte de tempo para sua efetivação:

“Não me ateno a ter uma interação com eles apenas duas vezes por semana de 4 horas, que é o tempo que demora a aula. Pelo contrário, eu acho que eu interajo muito mais fora de sala de aula do que lá, porque lá tem um tempo limitado” (Professora Josephina, 2023).

Destacando se assim, que a relação do enfermeiro professor com o aluno tem sua continuidade em outros ambientes e momentos que não seja um espaço físico na universidade e a aula em si, quando relata: *“Eu falo com aluno quase o tempo todo, assim, final de semana faço um meet para tirar dúvidas”* (Professora Josephina, 2023). O que revela um compromisso de tempo pleno para com a aprendizagem. E que a aula como cenário pedagógico de partilhas não ocorre limitadas só aos espaços físicos de 4 paredes das salas escolares convencionais.

A relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem na enfermagem

Como ação importante dos processos de ensino e aprendizagem também se destaca princípios orientadores para uma relação professor aluno que não são apenas de conduzir o aluno para o conhecimento, senão que se procura também outros aspectos, como:

Cultivar dimensões sociais e humanistas no ensino

Com fins de aproximar-se dos aspectos da vida social do aluno: *[..]precisa preocupar-se não só com o desenvolvimento cognitivo de quem está ali para aprender. Ele (o professor) precisa preocupar-se com o todo, com as dimensões sociais, psicológicas, afetivas”*. (Rosa, 2023). O qual expressa um entendimento da aprendizagem como processo holístico, onde o social, a dimensão psicológica e afetiva compõe elementos de natureza humana importantes para o aprender. E que ela ocorre sob uma perspectiva interpessoal, ou seja, em função de interações sociais entre aluno e professor enquanto sujeitos que interagem no processo de construção do conhecimento (Vygotsky, 1978), para que se reconheça tais dimensões no ensino.

Princípio de acolhimento

Ressaltando-se, por igual, que a relação professor-aluno precisa ser acolhedora para com a vida do aluno com um todo uma vez que elas têm importância no objetivo do ensino por parte do professor quanto a aprendizagem: *“Se o nosso aprendiz ele não estiver com essas dimensões digamos que equilibradas, ele não vai conseguir se concentrar para atingir o nosso objetivo que a gente tá buscando ali de ensinar algo pra eles”* (Professora Rosa, 2023).

Isto é, uma relação humanizada que atenda aspectos afetivos, emocionais, culturais e cognitivos e com eles colaborar para atingir o propósito de ensino o que é evidenciado por ela quando utiliza a expressão “preocupar-se com o todo

De acordo com Freire (1996), significa a existência da afetividade na relação para com o aluno com os quais envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, não compromete a seriedade do trabalho docente:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (Freire, 1996, p. 72).

Ou seja, a existência da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem significa que o professor se preocupa e se sente comprometido com o aprendizado do aluno em todas as áreas de seu desenvolvimento.

Há incluso exigências e regras necessárias a cumprir para fazer efetivo essa aprendizagem: “Eu sou oito ou oitenta. Ou eu sou muito exigente, não aceito atrasos, desculpas esfarrapadas, porque a gente conhece o aluno, ou eu sou muito humana” (Professora Nery, 2023).

Em síntese, os processos de ensino e aprendizagem experimentados partem da organização do ensino vinculada a realidade docente encontrada. A aula como produto importante da organização dos seus processos pedagógicos é compreendida como espaço de compartilhamento de saberes entre aluno e professor, que ocorre em espaços físicos diversos e não somente a tradicional sala de aula com cadeiras enfileiradas. E as estratégias metodológicas que são utilizadas, bem como o modo de se relacionar com o aluno estão direcionados a percebê-lo como sujeito e não mais objeto do ensino e da aprendizagem.

11 DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

Apresentamos a seguir, uma discussão acerca dos desafios experienciados pelas enfermeiras bacharéis participantes da pesquisa no desenvolvimento da docência na educação superior em enfermagem, compreendendo que existem em virtude de sua formação, que é primordialmente técnica e voltada para o cuidado em saúde.

Desafios com as metodologias de ensino

Considerando que o início da carreira docente na educação superior em enfermagem pelo enfermeiro bacharel se dá a partir de uma formação inicial que não tem como objetivo a formação de enfermeiros professores, somos chamados a atenção para o conhecimento sobre metodologias de ensino e sua utilização como primeiros desafios na sua prática docente, com base nos relatos de duas das professoras participantes desta pesquisa. Sobre isto, Rosa, testemunha:

“No início, eu achava que eu já tinha muito conhecimento sobre metodologias de ensino, só que quando eu adentrei no mestrado que eu percebi na verdade que o conhecimento que eu achava que tinha era muito raso, muito superficial” (Professora Rosa, 2023).

É evidente que ao ingressar como professora da educação superior, a participante, em virtude da sua formação bacharelado não conhecia a diversidade de metodologias que podem ser utilizados na condução do processo de ensino e aprendizagem, que é um conhecimento importante na qualificação pedagógica.

Diante dessa constatação, sabemos que alguns teóricos como Tardif (2014) e Pimenta (1997) enfatizam que para saber ensinar não são apenas suficientes os conhecimentos específicos da área de formação do professor bacharel, mas se fazem necessários os saberes ou conhecimentos pedagógicos e didáticos, nos quais estão inclusos o conhecer sobre metodologias de ensino, que em geral não são contemplados na formação do enfermeiro bacharel, justificando assim a percepção da participante quanto ao seu conhecimento sobre metodologias de ensino.

A experiência de vivenciar desafios em relação as metodologias de ensino foram comuns com a participante Josephina, uma vez que, em nossa conversa, ela referiu também até então ainda experienciar dificuldades:

“Eu tinha mais dificuldades na parte de metodologias. E reconheço que ainda tenho. Eu preciso estudar mais sobre isso. Se tivesse um curso hoje de metodologia na docência do ensino superior, porque eu acho que deve ter, eu faria” (Professora Josephina, 2023).

Se percebe nesse texto da participante que há a necessidade de formar-se sobre assunto para superação do desafio apresentado.

Caso contrário de Nery, que expressou que os assuntos das metodologias para o ensino não fizeram parte de sua preocupação a princípio na sua atuação como professora da educação superior, devido que ela considerava que nas experiências anteriores teve oportunidade de se formar, vejamos:

“Na graduação quando eu comecei eu não tive muita dificuldade, porque eu já tinha muita experiência como professora do ensino técnico, já tinha buscado sobre novas metodologias, estudado, porque a metodologia tradicional estava começando a ser muito enfadonha e cansativa até para mim como docente. Então, eu comecei a buscar propriedade, de buscar novas” (Professora Nery, 2023).

Aqui pode-se interpretar a ideia de que a formação não se obtém a nível de formação universitária senão pelas experiências práticas de ensino em educação profissional de nível médio, isso também facilita sua formação (Santos et al., 2018).

Entendemos, então que para umas das participantes, a Rosa, o conhecimento sobre metodologias de ensino foi um desafio impulsionada pela ausência de uma formação inicial, quanto por sua vez, com Nery, a experiência docente trouxe formação sobre o assunto, sendo força motriz do aprendizado, mas consciente de sua incompletude em relação aos conhecimentos pedagógicos.

Desafios de conciliar à docência colaborativa

No exercício de sua atuação como professor na educação superior o enfermeiro bacharel experimenta uma prática de docência colaborativa que se caracteriza pelo compartilhamento do ensino de uma determinada disciplina entre professores, a qual na visão de uma das participantes se apresenta como um desafio experienciado, Devido à dificuldade de conciliar as diferenças de perspectivas referente a ensino, como parte da natureza complexa e subjetiva quem tem o atuar humano, que se bem poder acordar certos critérios, é desafiador realizar acordos, principalmente se estamos ingressando em um ambiente de ensino novo: *“Existem alguns desafios no compartilhar de disciplinas com outros colegas, porque cada professor tem o seu olhar diferenciado”* (Professora Rosa, 2023).

Sabemos que esse comportamento se deriva da uma herança tradicional do professor da educação superior no Brasil em este ser catedrático (Favero, 2000) ou seja, responsável unicamente por uma cadeira ou disciplina.

Desafio com o processo complexo da realizar a avaliação da aprendizagem

Para o professor universitário se torna um desafio, igualmente ao ensino, compactuar sobre processos avaliativos, e se pode tornar uma questão ainda mais complexos de conciliar, por uma parte, pelas implicações que se derivam de acordar em aspectos similares entre os pares como parte da natureza singular e particular na atuação nesse campo: *“Às vezes na avaliação a gente percebe que é um desafio, justamente, porque cada professor tem o seu olhar diferenciado”* (Professora Rosa, 2023). Nos quais em Luckesi (2013) encontramos entre as razões que podem gerar este desafio o fato de ainda existir no professor uma necessidade de se investir na “aprendizagem da avaliação” enquanto uma habilidade a ser construída, pois historicamente as práticas avaliativas são direcionadas por uma “pedagogia do exame”, de treinamento do aluno para resolução de provas, resultando em estarmos mais examinando do que avaliando.

Destarte, com essa situação anterior, se corre um risco de adotar critérios de avaliação limitados a enfoques quantitativos para evitar essas diferenças, como se constatado no dizer de Rosa: *“O que tem ajudado a superar esses desafios é ter instrumentos avaliativos com critérios bem definidos. Avaliações que eu vejo como provas objetivas, elas não dão margem para subjetividade”* (Professora Rosa, 2023).

Interpretamos que este tipo de instrumento (provas objetivas) parte de um pressuposto que o aluno “está sempre pronto”, por isso tais provas serem pontuais ou descritas como objetivas, como vimos no relato acima, que por definição não avaliam em si, mas sim coletam dados que descrevem o desempenho provisório do aluno, dando base para a sua qualificação (Luckesi, 2005).

Desafio de facilitar aulas em Instituições Públicas

Outro desafio evidenciado pelas professoras enfermeiras refere-se sobre as faltas de condições para realizar o trabalho acadêmico como professor universitário que é necessário para o desenvolvimento de atividades que estão para além de ministrar aulas, tais, como realizar orientações, estudos com equipes de pesquisa, entre outros:

“Se eu tivesse um gabinete de estudo individualizado, eu não tenho.! É o mínimo! uma mesa, um armário, um computador, para eu não está mentindo

no CEP, dizendo que minha pesquisa vai ser guardada por cinco anos em um armário, trancado. Que armário?” (Professora Josephina, 2023).

Com isso, compreendemos que é um desafio ao exercício da docência não dispor de um ambiente que proporcione ao enfermeiro professor estudar, planejar e preparar suas aulas, bem como para desenvolver adequadamente a pesquisa enquanto atividade inerente a atuação do professor da educação superior. Desse modo, temos também: *“Eu recebo muito aluno para orientação e acaba tendo que ser nos corredores, na biblioteca falando baixinho para não incomodar quem está lá estudando, e eu não sou uma pessoa que fala baixo”* (Professora Josephina, 2023).

A esse respeito apreende-se que a infraestrutura inadequada limita o trabalho do professor na medida que não se consegue ter na própria instituição de ensino um local para exercer outras funções que tem o profissional da educação superior, bem como ministrar o ensino de conteúdos práticos em laboratórios se torna um desafio pela ausência de equipamentos e recursos necessários:

Eu ministro a disciplina de anatomia, mas não temos laboratório próprio. O laboratório é dividido para dois cursos. Quando não tá disponível é uma situação muito desafiadora pois nesse caso não tem como professora inventar uma peça (peça anatômica) (Professora Rosa, 2023).

Esta falta de recursos que como já mencionado traz implicações para o processo de ensino e aprendizagem como uma realidade que se apresenta desde cedo no contexto de trabalho do enfermeiro professor na educação superior, onde, de certo modo, comina ao decente a exercer uma labor com o menor esforço já que se atua mais compromissado pode levar a enfrentamentos entre os próprios colegas no planejamento do ensino e para o qual, demanda dispor de outras alternativas, prevendo a realidade considerada, como se declaram nos falas, a seguir:

“As primeiras vezes eu não tinha o plano B, então, foi um caos, mas a partir dessas primeiras experiências sempre faço plano B, para eu não ser pega de surpresa” (Professora Nery, 2023).

“Eu trouxe um documentário e a caixinha de som não funcionou, mas eu também tinha separado uns artigos que falavam sobre a mesma temática do documentário que dava pra fazer uma discussão. Então, eu sempre tenho uma segunda alternativa” (Professora Nery, 2023).

Desse modo, é perceptível que o planejamento do ensino é um processo que também envolve uma previsão sobre possíveis desafios que possam estar afrente da sua

prática pedagógica, se constituindo assim em uma ação refletida sobre problemas que surgem ao professor, haja vista planejar o ensino significar organizar um plano de ensino que tenha em conta o contexto real onde ele acontece (Mello; Freitas; Suassuna, 2023).

O desafio dos cuidados emocionais dos alunos

Prosseguindo as análises, alguns desafios presentes nos relatos das enfermeiras professoras entrevistadas estão vinculados com uma fragilidade observada nos alunos da educação superior hoje, no qual precisam lidar com um ensino sob pressão do que significa se formar na educação superior e para atender os compromissos do mercado de trabalho atual, e que muitas vezes, em seus trânsitos pelos níveis prévios eles não tem se apropriados dessas atitudes:

“Os alunos hoje, não são todos, mas a maioria, eu acho os jovens muito frágeis no ponto de vista da pressão que é a cobrança por parte do professor, as exigências de muitas tarefas, mas é o que aguarda a gente no mundo profissional. E não estou falando aqui só de campo assistencial direto não, estou falando do mundo do trabalho como um todo. Então, não é um mundo do trabalho que hoje aceita bem o indivíduo frágil” (Professora Josephina, 2023).

A esse respeito Lopes, Pereira e Vaz (2023) afirma que a integração dos estudantes ao ensino superior tem exigido cada vez mais autonomia, independência e adaptações a pedagogia dita universitária, que envolve novos métodos de ensino/aprendizagem, e modalidades/métodos de avaliação, antes por eles não vivenciados, justificando assim que eles possam contar com uma formação emocional mais ligada ao mundo atual. Mas que como é reconhecido, este assunto é pouco abordado nos espaços formais da educação de todos os níveis. Aspecto que leva a crer que se acumular essas fragilidades que reverberam nos momentos de maior estresse ante as tarefas dos últimos anos na formação (Conceição; Sousa, 2022).

As emoções no processo de ensino, tem sido, outro aspecto que a professora Josephina destaca, que elas surgem com facilidade através de expressões de choro na própria sala de aula, dada circunstâncias de último ano de conclusão da graduação em enfermagem atribuído ao nível de cansaço que esta etapa provoca no aluno, mas que na visão de Josephina faz parte do percurso formativo natural da educação superior em enfermagem, quando afirma:

“Eu estou observando alunos com uma facilidade de chorar muito grande em sala de aula, como se estivesse muito sensível, com muitos problemas, sabe? E isso eu estou falando agora do oitavo e nono período já fim de curso, eles

chegam num nível de cansaço muito extremo, mas aquele nível de cansaço ele vai ocorrer sempre, é o que se tem, não vai ser diferente” (Professora Josephina, 2023).

Podemos interpretar que a referida fala destaca o assunto de estresse para com os estudos pelos alunos, que termina por produzir cansaço extremo. Sobre isto, sabemos que os anos finais da graduação em enfermagem despontam sim situações desencadeadoras de estresse como “a preparação de relatórios e trabalhos finais, o sentimento de insegurança, inexperiência, competitividade do mercado de trabalho e o medo de não se engajar na vida profissional” (Mendes; Martino, 2020, p. 2).

Quanto ao desenvolvimento da aula dentro do processo de ensinar, ficam evidentes desafios do enfermeiro professor na gestão da aula, no qual interpretamos ocorrer pelo não entendimento pelo aluno do seu papel ativo para com a aprendizagem através da sua própria autonomia nos estudos, que ocorre devido a pouca preparação disciplinar no hábito de organizar-se para afrontar exigências diversas na cultura atual conforme, conta Josephina: *“Nem sempre o pessoal estudou antes da aula, leu alguma coisa, de maneira que o momento da aula fica ali aquela uma, duas horas para eu expor a temática, que poderia ser tempo pra discussão”* (Professora Josephina, 2023).

Depositando, assim, de certo modo, ao professor uma maior responsabilidade para com sua aprendizagem à medida que decide entrar em contato com o conhecimento somente pela exposição do conteúdo pelo professor em sala, em detrimento de uma discussão em torno dos conteúdos também conduzida pelo aluno, que na visão de Josephina seria a opção metodológica mais coerente a ser aplicada na aula a fim de facilitar o melhor preparo dos estudantes. Mas é comum que muitas vezes eles se desmotivem a participarem de opções metodológicas de ensino envolvendo uma aprendizagem ativa, e demonstram preferência sim pela aula expositiva tradicional, que tem como característica a exposição do conteúdo unicamente pelo professor (Bressan et al., 2021). Isto é, *“Eles querem umas coisas prontas, querem pegar o recorte do artigo, livro, material e colocar, mas minhas provas não são assim, precisam escrever um texto, dissertar, desenvolver a crítica”* (Professora Nery, 2023).

Em suma, os desafios nos quais foram apresentados e analisados nesta seção trazem a existência de situações desafiantes que estão relacionadas aos saberes da formação profissional para a docência quando se percebe das professoras colaboradoras o reconhecimento de uma atuação com fragilidades quanto ao conhecimento sobre metodologias para estruturar o processo de ensino, bem como a avaliação da

aprendizagem do aluno de enfermagem considerando as dificuldades de entendimento da avaliação como um processo não meramente objetivo associado a provas ou exames.

Somado a isto, observamos o desafio de facilitar aulas em Instituições Públicas pelas condições estruturais e materiais ofertadas para o ensino não serem suficientes para o desenvolvimento do processo de trabalho do professor, e consequentemente, em melhores circunstâncias de aprendizagem para o aluno.

Por fim, há desafios também nos aspectos relacionais do processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente envolvendo uma docência colaborativa, quando na relação professor-professor o compartilhamento de uma mesma disciplina entre professores é desafiante pois ainda se prevalece a percepção do trabalho docente como individual, e no lidar com o emocional do aluno de enfermagem entendendo sua importância para o ensino e processo cognitivo.

12 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM DESDE UMA PERSPECTIVA HUMANISTA.

Ante as interpretações já apresentadas nas seções anteriores sobre os processos pedagógicos de ensino experienciados pelas enfermeiras bacharéis enquanto professoras da educação superior em enfermagem, traremos à luz aqui uma síntese do ensino humanista que prevalece nas professoras entrevistadas com base no referencial teórico sobre dita perspectiva, esta é compreendida como uma abordagem do processo de ensino e aprendizagem relações ente professor e aluno, de modo afetivo, dialógico e problematizador.

Princípios Docentes Humanistas

Carl Jung, diz em uma das suas frases mais difundidas na sociedade, que “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (Jung, 1991, p. 5). Isto é, resgata a humanidade dos profissionais em suas áreas de atuação, sugerindo que ao mesmo tempo em que devem empenhar-se para um domínio teórico e técnico, devem dispor de condições humanas em suas ações e atitudes.

Na enfermagem, percebemos iniciativas desta humanização no exercício profissional do enfermeiro na assistência direta (March; Borges; Bonfim, 1973). Todavia, quando nos reportamos ao ensino de enfermagem nos é evidente que as práticas de ensino já nasceram nos moldes da educação tradicional (Lopes; Silva; Nobrega-Therrien, 2015), as quais não interpretamos como humanistas pela centralidade no enfermeiro professor como principal construtor do ensino e da aprendizagem, tornando assim a discussão e a utilização do ensino humanista como parte do movimento de reorientação da formação em enfermagem na superação de tais práticas tradicionais.

Uma pedagogia humanista (Cavazos, 2013) baseia-se na crença do aluno como ser humano centro do ensino e da aprendizagem por este ter a capacidade de construir conhecimento, reconhecendo o seu potencial na construção das aprendizagens que se objetiva com o ensino, que resulta numa concepção do professor enquanto facilitador destas aprendizagens se utilizando de métodos de ensino participativos.

Deste modo, para que o enfermeiro professor utilize em sua prática uma pedagogia nos princípios de ensino humanista nas filosóficas, pedagógicas e sócio-políticas (Aloni, 1999).

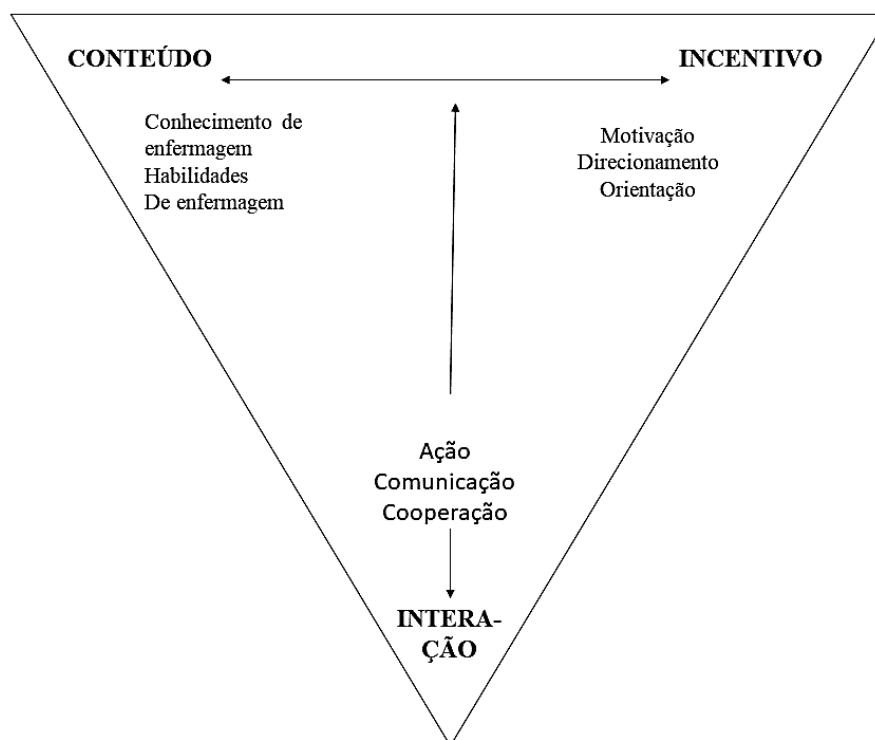
Os princípios nas dimensões filosóficas estão relacionados a considerar no processo de ensino e aprendizagem o aluno como um ser autônomo capaz de autorregular-se a si mesmo. Deste modo, a compreensão e vivência das enfermeiras professoras em torno de uma docência somada a troca de experiências e saberes com o aluno, e se esperar deste que ele possa “contribuir” com o ensino trazendo relatos, inquietações e dúvidas na condução de sua própria aprendizagem, e de conceber a educação num espaço de liberdade e escolhas uma vez que deixa a responsabilidade da educação também ao próprio estudante.

Por seguinte, conceber a educação humanista como uma experiência subjetiva e histórica cultural, ademais de estimular a capacidade do aluno em refletir e problematizar, por meio da ação pedagógica, os problemas existentes na realidade profissional do enfermeiro na qual ele logo estará inserido, concebendo o aluno como ser racional, dotado de consciência.

Os princípios na dimensão pedagógica, presumem um compromisso do professor em auxiliar na potencialização do aluno com potencialidades plenas para desenvolver-se, mediante o exercício docente em um contexto de mediação enquanto “facilitadora” ~~ou~~ de conhecimento.

Ao identificarmos nas professoras entrevistadas a ideia de ser reconhecerem enquanto facilitadoras ou mediadoras faz parte de um entendimento do conhecimento (Mizukami, 1986) como inerente a atividade humana que de algum modo o aluno já possui e necessita potencializá-lo, enxergando o professor como criador de clima favorável para que aconteçam os processos de aprendizagem. Que coincide com o aspecto conceptual do princípio pedagógico humanista de ensino e que nos coloca em compreender a aprendizagem humanista envolvendo três dimensões, com base em Illeris (2013), apresentado na figura 2.

Figura 2- As três dimensões da aprendizagem humanista



Fonte: Adaptado de Illeris (2013)

Na dimensão do conteúdo temos aquilo que é ensinado e aprendido como conhecimentos e habilidades específicas da enfermagem, importantes na formação profissional do estudante.

A dimensão do incentivo está a motivação, direcionamento ou orientação pelo enfermeiro professor através da sua ação pedagógica para mobilizar o aluno para o aprendizado.

E tais dimensões são impulsionadas por um processo de interação de ação, comunicação e cooperação docente-discente.

Já, em último, o sócio-político, que traz a concepção de igualdade, democracia entre os atores de um processo de ensino, que significa a possibilidade de desenvolver, em todos, a capacidade de pensar, que se dá, justamente, pela execução das professoras participantes desta pesquisa de processos pedagógicos que fomentam a liberdade subjetiva, autonomia do professor e o próprio exercício do ser humano por ambos, uma vez que percebem e aceitam o aluno, oportunizando a pensar e agir.

Em suma, temos em destaque princípios que se caracterizam como humanistas por dar ênfase ao sujeito aluno, todavia, essa ênfase não significa absenteísmo pelo professor para com o processo de ensino e aprendizagem culminando em pouco envolvimento ou compromisso, haja vista a tamanha importância do seu fazer pedagógico

de diálogo e mediação. Bem como não é apriorismo puro para com o aluno onde a aprendizagem é posta como unicamente de sua responsabilidade, mas sim de valorizá-lo enquanto ser.

Humanização no relacionamento pedagógico com o aluno

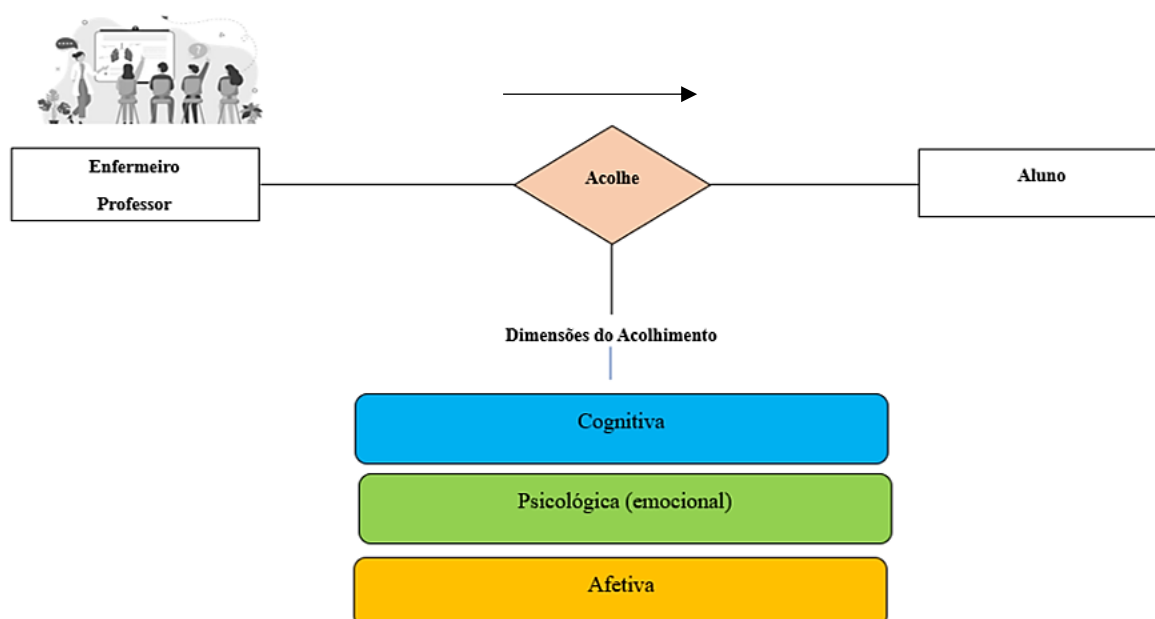
O enfermeiro professor em sua história de inserção no ensino da enfermagem possui estereótipos profissionais que permearam por anos suas ações e estão firmemente arraigadas ao seu modo de se relacionar com o aluno em suas aulas, que não condiz com a perspectiva humanista de ensino.

Considerando o que conseguimos extrair das professoras enfermeiras professoras entrevistadas, percebemos um modo de se relacionar com o aluno na ocasião de suas aulas de acolhimento nas dimensões cognitivas, psicológicas e afetivas (Figura 2) que se aproxima de um relacionamento pedagógico de ensino humanista.

Em relação ao cognitivo entendemos o compromisso do enfermeiro enquanto professor em contribuir com a construção de conhecimentos através de um processo de mediação. No aspecto psicológico, o acolher das questões emocionais que o aluno traz ou desenvolve que não podem dissociar-se do ensino e da aprendizagem. Sabemos que as emoções trazem aspectos comportamentais positivos e negativos possibilitando ao aluno motivar-se ou não pelo aprender, pelo seu envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem, ou contrário, pela manifestação de desinteresse, pouco engajamento e baixo rendimento cognitivo (Fonseca, 2016).

Quanto ao acolhimento afetivo, é pelo fato de que enquanto enfermeiras professoras compreenderem que além do aspecto cognitivo em si é de importância na aprendizagem o psicológico/emocional, onde um acolhimento afetivo se manifesta ao aluno não está sendo enxergado sob o aspecto bancário (Freire, 1987), de mero depósito de conhecimentos, mas sim de ser humano, não sendo negada a ele a possibilidade de ser sujeito, fazendo parte do fazer docente acolhê-lo.

Figura 3- Relação de acolhimento entre enfermeiro professor e aluno



Fonte: Autoria Própria (2024).

Nos permitindo, assim, perceber das enfermeiras professoras as seguintes características que remetem ao professor com um relacionamento pedagógico humanista: 1) Distanciar-se de posições autoritárias e egocêntricas; 2) O demonstrar de empatia com o aluno; 3) Conduzir-se com sensibilidade em relação às percepções e sentimentos dos alunos; 4) Disponibilizar seus conhecimentos e experiências aos alunos; 5) Ser interessado no aluno como pessoa total.

Portanto, compreendemos um modo de se relacionar com o aluno no qual se evidencia atitudes docentes humanistas (Rogers, 1985) de congruência por revelar um relacionamento pedagógico que se diferencia do ensino tradicional que tende a ser disciplinador e não acolhedor, e de aceitação positiva, expressa na aceitação do aluno em um processo de ensino e aprendizagem que também é por ele construído.

Estratégias metodológicas de Ensino Humanistas

De acordo com a perspectiva do ensino humanista as estratégias metodológicas pensadas e utilizadas pelo professor no desenvolvimento dos seus processos pedagógicos necessitam contribuir para que o aluno tenha a possibilidade de produção, elaboração ou construção da aprendizagem, desenvolvendo habilidades sociais de comunicação, criticidade e contextualização com problemas reais da vida cotidiana e profissional.

Deste modo, destacamos nos relatos das professoras entrevistadas nesta pesquisa o desenvolvimento por elas das seguintes estratégias metodológicas, as quais consideramos humanistas pela conceituação e descrição coincidirem com o ensino sob esta perspectiva: aprendizagem baseada em equipe, captação da realidade, e a sala de aula invertida.

Na aprendizagem em equipe como proposta metodológica, temos como princípio norteador (Bollela et al., 2014) a interação dos alunos em pequenas equipes para estudo e desenvolvimento de determinadas atividades de aprendizagem facilitadas pelo professor, mas despojado de autoritarismo com a intenção de proporcionar a autoaprendizagem dos envolvidos e desenvolvimento das habilidades de comunicação e aprendizagem, trazendo assim a concepção de ensino centrado no aluno.

Nessa mesma lógica, a sala de aula invertida permite o envolvimento dos alunos com a aprendizagem à medida que têm autonomia e liberdade para navegar pelo conteúdo direcionado pelo professor antes de frequentar o espaço da sala de aula, que passa a ser o local para o professor acolher as dificuldades dos alunos, ao invés dele transmitir para o aluno conteúdo ou conhecimento (Flipped Classroom Field Guide, 2014).

Quanto a captação da realidade que foi citada enquanto estratégia metodológica utilizada, é concebida na enfermagem como uma metodologia de ensino que possibilita um processo ensinar/aprender o mais próximo possível da realidade que o aluno vivência e do seu futuro cotidiano profissional, o que a nos permite inferi-la como humanista pela interação por ela possibilitada entre problemas reais e aprendizagem através da inserção do aluno no território que vive e nos serviços que ofertam atendimento em saúde, para captação de modo reflexivo e crítico da situacionalidade, como se fosse uma fotografia de que tipo de realidade é encontrada, incluindo as pessoas e suas realidades sociais e da saúde, afim de pensar de que os alunos desenvolvem estratégias de intervenção ou resolução para os problemas de saúde encontrados (Miranda, 2012).

Logo, frente as estratégias metodológicas evidenciadas, o que observamos em função de compreendê-las como recursos a serem utilizados pelo enfermeiro professor que atribuem ao aluno da enfermagem papel participante na formação e na construção de um ensino de que ele é parte.

Modo Humanista de fazer a aula

No ensino da enfermagem as aulas teóricas a qual compreendemos como a que o aluno recebe as informações de um conteúdo por meio da explicação verbal do professor de forma expositiva, tem uma importância desde os primórdios do ensino de enfermagem uma vez que na área há teorias que embasam realização de procedimentos de enfermagem e aplicação de cuidados de saúde, que é necessário aprender na teoria para posteriormente aplicarem o que estão aprendendo no aspecto prático (Nascimento, 2003; Filho; Scarpelini, 2007).

Contudo, ainda que no diálogo com as enfermeiras professoras tenhamos identificado as aulas teóricas no aspecto arquitetônico de cadeiras enfileiradas e de haver um reconhecimento de uma docência desenvolvida também se utilizando de aulas expositivas tradicionais, compreendemos algumas atitudes relatadas em esperar ou requerer do aluno momentos de fala durante a aula, ainda que o conteúdo esteja sobre o domínio do professor, como reveladoras de uma intenção ou desenvolvimento ainda que inconsciente de uma exposição dialogada.

Segundo Anastasiou e Alves (2015) na exposição dialogada encontramos uma superação da aula teórica tradicional considerando que ocorre um processo de parceria entre o professor e aluno no enfrentamento do conteúdo que está sendo ministrado durante a aula, que de certo modo efetiva a participação de ambos e condiz com a perspectiva de ensino humanista.

Sobre os conteúdos em si evidenciamos na indicação de materiais ao aluno para leitura que discute a formação humana, quando no relato de uma participante temos a informação de que o livro “A morte de Ivan Ilitch” de Liev Tolstói é indicado no exercício da sua aula, que nos possibilita entender se fazer presente uma compreensão de que para além de técnicos e específicos da enfermagem os conteúdos da aprendizagem são sobre problemas vitais que tenham repercussão na sua existência humana, que conforme Mizukami (2001) é quando se aproximam da finalidade do ensino na abordagem humanista.

Dessa forma, consideramos haver atitudes nas enfermeiras professoras que apontam para um modo humanista de fazer a aula teórica pela modificação do formato de tão somente aula expositiva para aula expositiva dialogada e pela ampliação do entendimento acerca do que compõe os conteúdos.

Modo Humanista de Fazer a Aula Prática

A aula prática na enfermagem se caracteriza como um tipo de aula que de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem (Brasil, 2001) devem fazer parte da organização curricular com a finalidade de levar o aluno a aperfeiçoar técnicas ou procedimentos e cuidados de enfermagem que foram conhecimentos de determinadas aulas teóricas, encontrando-se em evidência o aprender a fazer, indissociável do aprender a conhecer.

Como espaço para o desenvolvimento da aula prática o laboratório como ambiente mais utilizado (Souto et al., 2022), que já com base na interpretação das professoras entrevistadas sobre a aula como cenário pedagógico já o compreendemos como um tipo de sala de aula na enfermagem, são ambientes equipados com materiais específicos, a exemplo de manequins ou simuladores humanos, para que o aluno simule situações de execução de procedimentos e cuidados que fazem parte da prática profissional do enfermeiro.

Todavia, ainda com base no que foi descrito pelas professoras que desta pesquisa participaram sobre a organização dos seus processos pedagógicos, verificamos o desenvolvimento desta aula prática em serviços de saúde e não tão somente no laboratório, que traz novamente a promoção e interação da aprendizagem entre meios reais que é concebida pelo ensino humanista, na medida que possibilita uma formação integrada à realidade vivida pelos alunos quando eles estão em contato com um espaço de atendimento em saúde no qual eles foram ou podem vir a ser pacientes e fazem parte do seu campo futuro de atuação profissional.

Sobre isto, conseguimos visualizar uma concepção de que o aprendizado acerca do trabalho da enfermagem não pode ser apreendido pela lógica do “trabalho morto” (Brito, 2017), que se observa na realização de procedimentos e cuidados aplicados em manequins humanos simuladores em ocasiões das aulas práticas em laboratório, pois a atuação do enfermeiro na assistência em saúde se concretiza através do trabalho vivo em atos que envolvem relações humanas, de encontros de subjetividades.

Na educação superior em enfermagem isto é possível com um processo de aproximação com a realidade, e na medida que a aula prática a assume como cenário para a aprendizagem, tem-se um ensino prático humanista.

Avaliação da aprendizagem no aspecto Humanista

A abordagem humanista de ensino não compreende a avaliação da aprendizagem apoiada na “pedagogia do exame” que é voltada para a realização de avaliações meramente escritas, onde a atenção está centrada na nota obtida, como se trajetória do processo de aprendizagem não fosse parte do processo avaliativo do aluno. Contrário à esta perspectiva, defende a autoavaliação de cada aluno de sua própria aprendizagem como um meio pelo qual temos do aluno uma “aprendizagem responsável”, ou seja, que ele atua e reflete sobre ela (Mizukami, 2001; Fenili et al., 2002).

Das professoras entrevistadas, na presente pesquisa, não identificamos em seus relatos práticas avaliativas que remetam a uma concepção e execução na prática de avaliar o aluno a partir da autoavaliação, mas do uso da avaliação escrita, a prova, o exame como modelo avaliativo utilizado.

Entretanto, é desenvolvida por uma das participantes em um formato de questões discursivas e problematizadoras que entendemos aproximar-se do ensino humanista, pois é requerido do aluno que ele abra a experiência que está ocorrendo dentro de si sobre a questão discursiva que é apresentada em forma de situação problema que o projeta para problemas de saúde que se apresentam no real, para que ele disserte uma resposta para a questão com base em sua tomada de decisões, mobilização de valores e o estabelecimento de raciocínio, que a certo modo lhe confere autonomia, não esperando-se apenas memorização e reprodução escrita das palavras ditas pelo professor em aula, mas sim do ideal de que “cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação” (Freire, 1996).

Diante do exposto, conseguimos evidenciar o prevalecer de um ensino humanista no exercício da docência das enfermeiras bacharéis pela existência de concepções, entendimentos e atitudes em relação ao fazer docente que estão alinhados aos princípios orientadores do ensino humanista, destacando-se como filosóficos, pedagógicos e sociopolítico.

Por conseguinte, na própria relação professor-aluno, onde o acolhimento se dá em detrimento de uma postura docente disciplinadora e autoritária, bem como nas metodologias e modo de fazer a aula teórica e prática, em que há uma preocupação em centralizar o ensino no aluno, o percebendo também como construtor do processo pedagógico.

Em síntese, se pode considerar que o ensino humanista na enfermagem implica em perceber o professor como instrumento mediador para um aprendizado ativo do aluno, considerando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social como processo inacabado e que o todo é fonte de saberes e aprendizagens para a vida profissional.

Valoriza o ambiente acolhedor sustentado numa relação empática de respeito e cuidado, estimulando a comunicação como eixo articulador de relações professor aluno.

Reconhece o uso de metodologias de ensino variadas e ajustada aos conteúdos, e os interesses dos alunos, que favorece o colocar no centro do processo de ensino-aprendizagem os contextos político, econômico, social e cultural nos quais acontece a ação educativa.

E promove valores de responsabilidade e compromisso para contribuir na formação do aluno como sujeito político e crítico.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, avançamos e contribuímos na discussão sobre a docência na educação superior em saúde, especificamente na enfermagem, discutindo acerca dos processos pedagógicos de ensino de enfermeiros bacharéis que atuam como professores, pensando assim a formação e desenvolvimento profissional do professor que é fruto de processos formativos de cursos de bacharelado e demarcando que junto a necessidade de uma capacitação pedagógica é preciso associar uma prática de ensino humanista na enfermagem. Para isso, partimos das interpretações dos significados e sentidos atribuídos de enfermeiras professoras inseridas nessa problemática, possibilitando o enaltecimento das vozes de quem a vive, haja vista o caminho metodológico que adotamos assentado na pesquisa qualitativa.

A partir disso, construir essa pesquisa nos oportunizou conhecer a história da educação superior no Brasil e reencontrar nela o ensino de enfermagem e o binômio histórico da formação bacharelado e licenciatura para formar o enfermeiro assistência em saúde e o professor de enfermagem. Bem como de revisar e adentrar novas leituras em relação aos saberes pedagógicos, a atividade docente e o ensino e suas abordagens.

Somado a isto, o encontro com os aspectos teórico-metodológicos de se fazer a pesquisa qualitativa que nos levou a tomarmos a entrevista para o processo de captação de informações sobre os processos pedagógicos que porventura queríamos compreender, as quais foram geradoras de encontros que nos possibilitaram interpretações e reflexões sustentadas nos aportes teóricos sobre ensino e a prática docente.

Quanto aos resultados obtidos neste processo de interpretação das informações captadas levaram-nos a conceber a pesquisa em: quem são as enfermeiras bacharéis participantes da pesquisa que atuam na educação superior em enfermagem; o ser professor da educação superior em enfermagem e condições e qualidades para o exercício da docência; os processos de ensino e aprendizagem experimentado na educação superior em enfermagem pelo enfermeiro bacharel professor; desafios na sua experiência docente; e o que prevalece no exercício da docência pelo enfermeiro bacharel desde uma perspectiva humanista.

No que diz respeito a caracterização das enfermeiras bacharéis professoras, nos foi possível a percepção de um exercício docente na educação superior em enfermagem em meio a ausência de formação pedagógica inicial e continuada e ciclos de vida profissional docente em torno das fases de estabilização e experimentação/diversificação

e questionamento, que reverberam sentimentos e atitudes de pertencimento à docência com reconhecimento da necessidade de aprendizado sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Vimos, também, que o ser professor da enfermagem na educação superior está interligado a ampliação dos campos de atuação profissional e de o expressar de outra parte da identidade profissional do enfermeiro, ao se inserir na docência, mas que demanda algumas condições específicas que são determinantes para que atue como professor, a exemplo de experiências prévias no trabalho assistencial em saúde, produção científica, bem como, de qualidades específicas de ter uma boa expressão comunicativa, aparência pessoal condizente com a professoralidade, ser mediador de conhecimentos e ter sensibilidade empática.

Percebemos nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados, ainda que haja apontamentos que façam menção ao ensino tradicional, concepções que convergem para a horizontalidade na organização e desenvolvimento dos processos pedagógicos, desde o planejamento, as escolhas de estratégias metodológicas e na relação professor aluno.

Assim como traz a teoria, constata-se a partir dos relatos das participantes colaboradoras, que os desafios experienciados na prática docente do enfermeiro estão relacionados ao domínio de saberes específicos para a docência, em específico, com as metodologias de ensino. E para além disso, destaca-se também a prática de ensino colaborativo de disciplinas entre professores e avaliação da aprendizagem, a facilitação de aulas no ensino superior público pela ausência de recursos desde físicos e materiais, e nos cuidados do professor para com o emocional do aluno no ensino, sempre na tentativa de superar a centralidade do professor na prática pedagógica do enfermeiro.

Em relação ao que prevalece de ensino humanista diante os processos pedagógicos de ensino identificados mediante escuta das enfermeiras professoras, evidenciamos concepções, entendimentos e atitudes alinhados aos princípios filosóficos, pedagógicos e sociopolítico, orientadores do ensino humanista, que trazem para dentro do ensino o reconhecimento da capacidade cognitiva do aluno enquanto ser disposto a aprendizagem e desenvolvimento de sua autonomia frente ao ensino.

E na própria relação professor-aluno, com iniciativas de rompimento com posturas docentes disciplinadoras e autoritárias, e, conseqüentemente, no modo de fazer a aula teórica e prática enquanto formas de desenvolvimento de aula que é característico da enfermagem, se utilizando de estratégias metodológicas que enfatizam o papel construtor do aluno e de um aprendizado partir do seu contexto de vida e profissional.

A partir desse estudo, percebo que o enfermeiro bacharel docente da educação superior em enfermagem tem uma interpretação do ensino enquanto sua atividade profissional a partir de uma realidade diferente da então por mim experienciada, onde o ensinar é vislumbrado como um processo de trabalho do enfermeiro a priori já cultivado desde a formação inicial na área, estando assim os conhecimentos teóricos-metodológicos do ensino como pertencente ao meu itinerário formativo e de atuação.

As interpretações advêm de modo significativo de um lugar de vivências já enquanto profissional enfermeiro que o possibilitam descobrir-se, e, conseqüentemente, construir-se professor, em um movimento de formação como educadores que vem se dando na própria prática do ensinar e na reflexão sobre ela, parafraseando Paulo Freire, “fazendo-se professor”, que os permitem inclusive estar e reconhecer a necessidade de busca e aprendizado sobre o ensino.

Os relatos analisados também nos trazem a percepção da existência de uma diversidade em torno da docência, o que nos permite constatar “docências” na enfermagem e não um tipo único de ensino pelo enfermeiro professor.

14 RECOMENDAÇÕES DERIVADAS

Compreendendo o valor desta pesquisa para o ensino em enfermagem de nível superior, temos algumas recomendações aos envolvidos com a temática da docência da enfermagem na perspectiva de focar uma formação pedagógica do enfermeiro para o ensino e de forma humanista, a seguir:

Ao órgão da enfermagem que participa da discussão sobre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em enfermagem (DCN-ENF), representado pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), que proponha uma nova diretriz curricular que fortaleça a licenciatura em enfermagem, haja a vista a demanda de formação profissional do enfermeiro para o ensino. E nos conteúdos curriculares da área temática referente ensino de enfermagem, que segundo a DCN-ENF também deve se fazer presente na organização curricular dos cursos de bacharelado em enfermagem, um maior esclarecimento de quais são estes conteúdos de modo que se contemple os saberes necessários à formação pedagógica pois na versão atual não estão definidos quais são estes conteúdos, e que a ênfase seja numa perspectiva humanista do ensino.

As instituições de nível superior, que organizem projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem com vistas a formação do enfermeiro licenciado e do enfermeiro bacharel de algum modo com formação pedagógica humanista, além do pensar a criação de cursos específicos de pós-graduação em enfermagem na área de ensino ou docência do superior e educação continuada, como possibilidade de contribuir com tal formação.

Aos colegas enfermeiros bacharéis professores, que reconheçam à docência como parte do seu processo de trabalho, todavia que necessita para além da experiência na enfermagem da construção saberes específicos para o ensino que proporciona conhecer a abordagem de ensino humanista que traz noção de acolhimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, a formação continuada é um caminho formativo a ser reivindicado, buscado e construído.

Por fim, aos pesquisadores, desejamos lhes que esta pesquisa provoque novas inquietações em torno da docência do enfermeiro bacharel na educação superior e até mesmo da formação pedagógica para o trabalho assistencial em saúde do enfermeiro, de modo que novos conhecimentos sobre o ensino na enfermagem continuem sendo tecidos.

REFERÊNCIAS

ABRAHIM, D. S. **A relação professor-aluno: uma história de amizade**. 2009. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

AFONSO, S. R; NEVES, V. R; PADILHA, M. I. A educação e prática assistencial da enfermagem brasileira – onde estamos e para onde vamos. **Rev Enferm UFPI**, v. 10, p.1-6, 2021.

AIRES, S. N. S. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

ALONI, N. **Educação Humanística**. Enciclopédia de filosofia da educação. Tradução de Sílvia Moreira Leite e equipe, 1999.

ALMEIDA, A. A. **A intersubjetividade na internacionalização do ensino superior: perspectivas para um processo humanizador**. 2017. 174f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univelle, 2015.

ANDRADE, A.C; FELIPE, E; MEDEIROS, S.A. Da pedagogia tradicional a uma aprendizagem significativa: ações inovadoras que fazem a diferença na vida do aluno. **Rev. Episteme Transversalis**, v.11, n.2, p.69-95, 2020.

ANTONIO, C. R. S. S; COSTA, M. B. P. Visão dos acadêmicos de enfermagem acerca das metodologias e estratégias de ensino. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 11, n.1, p.157-166, 2019.

ANTUNES, C. **A criatividade na sala de aula**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARANTES, A. P. P. A; GEBRAN, R. A. Ensino Superior: Trajetórias e Saberes Docentes. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 79-91, 2012.

ARAUJO. O. H. A. Ensino de didática e o papel dos professores formadores no contexto das práticas pedagógicas: do que estamos falando? **Comunicações Piracicaba**, v. 26, n. 3, p. 79-91, 2019.

AZEVEDO, V. et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de enfermagem em referência**, Série IV - n.º 14, p. 159-168, 2017.

BAGIO, V. A; PEREIRA, A. L; COSTA, C. Um modelo para as conexões entre currículo e avaliação da aprendizagem, **Ens. Tecnol. R.**, v. 1, n. 2, p. 170-190, 2017.

BAGNATO, M.H.S. **Licenciatura em Enfermagem: para quê?** 1994. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018

BARBOSA, E. S. **Do estágio ao internato: o percurso da formação da enfermeira para o cuidado.** 2019. 377f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

BARBOSA, E. S; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Estudos sobre a Formação da Enfermeira Para o Cuidado: o Estado da Questão. **Rev. Inter. Educ. Sup**, v.8, p.1-24, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2009.

BASTOS, C. C. B. C. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 2, 2009.

BEHRENS, M. A; OLIARI, A. L. T. A evolução dos Paradigmas na Educação: do Pensamento Científico Tradicional a Complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** 1 ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; MARTINS, Joel. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** 2005.

BITENCOURT, A. O. M. et al. **A dimensão educacional do trabalho do enfermeiro.** Ilhéus, BA: UESC/DCS, 2019.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 2010.

BOLLELA, V. R. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina**, v.47, n.3, p.293-300, 2014.

BORBA, M.C. **Pesquisa em Ensino e sala de aula.** 2 ed. Belo Horizonte: autêntica editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 583/2001. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Brasília, DF; 2001.

BRESSAN, M. A. et al. Metodologias ativas no ensino de Saúde: devemos considerar o ponto de vista dos alunos? **Revista docência do Ensino Superior**, v.11, p. 1-20, 2021.

BRISOLLA, L. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n.1, p.77-92, 2020.

BRITO, F. M. M. **Laboratório de Enfermagem: contribuição para a formação crítica do enfermeiro**. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Programa de pós-graduação em enfermagem, Universidade Federal de Alagoas, 2017.

BUENO, S. M. V.; EBISUI, C. T. N.; SOUZA, J. de; FARINHA, M. G. O diálogo no processo ensino-aprendizagem. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 5, 2017.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, p. 30-38, 2010.

CAMACHO, M. T. B; VILLEGAS, M. M. El alumno humano adolescente. una lectura desde el aula de educación media. **Revista Paradigma**, v.32, n.2, p.151-168, 2011.

CAMPOS, L. P. Autoridade, autoritarismo e suas implicações no âmbito escolar. **Intercursos**, v. 13, n. 1, P. 15-30, 2014

CARARO, E. F. F; LOUREIRO, D. Z; KLUBER, T. E. Metodologias de pesquisa em investigações sobre a formação de professores que ensinam matemática. **Hipatia**, v.5, n.1, p.143-154, 2020.

CARDOSO, S; SILVA, K. A. C. P. C. A docência universitária e o ciclo de vida profissional docente: um olhar sobre as pesquisas brasileiras. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 5, n. 1, P. 40-45, 2020.

CARLOS, D. J. D; GERMANO, R. M. Enfermagem: história e memórias da construção de uma profissão. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 15, n. 4, p.513-521, 2011.

CASTAMAN, A. S; TOMMASHI, A. Abordagem humanista: considerações sobre uma escola de ensino fundamental. **Revista Cocar**, v.14, n.30, p. 1-17, 2020.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.6, n.10, p.51-62, 2002.

CAVALCANTI, A. S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, 2014.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 41-64, 2003.

CAVAZOS, J. R. Um olhar sobre a pedagogia tradicional e humanística. **Presença Universitária**, n.5, p.36-45, 2013.

CHIAPETA, A. P. P. B. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor**. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2018.

CHIARELO, B. M; ANDRADE, M.D; CAMARGO, R.A.A. Licenciatura em Enfermagem: responsabilidade histórica, política e social. **Rev. Eletr. Enferm**, v.23, p.1-3, 2021.

CHICHARO, S. C. R. et al. Significado de competências pedagógicas na formação docente de enfermagem: um estudo fenomenológico. **Rev enferm UERJ**, 2021.

Conselho Federal de Enfermagem-COFEN. **Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem**. 2017. Disponível em: <https://biblioteca.cofen.gov.br/wp->

[content/uploads/2019/11/C%C3%B3digo-de-%C3%89tica-dos-profissionais-de-Enfermagem.pdf](#). Acesso em: 20. Dez. 2023.

CORBELLINI, v. l. et al. Ensino de enfermagem no Rio Grande do Sul apartir de 1950. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n.4, p.637-643, 2010.

COSTA, O. J. Ciclo de vida profissional dos professores universitarios do Tocantins: uma análise segundo Huberman. **VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, 2012.

CONCEIÇÃO, M. I.A; SOUSA, J. C. As possíveis causas do sofrimento psíquico durante a formação do ensino superior. **JNT- Facit Business and Technology Journal**, Ed. 39 - v. 3, P. 399-408, 2022.

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. Avaliação / Rede de Avaliação Institucional a Educação Superior. **Rais**, n. 4, v.14, p. 47-13, 1999.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação (Porto Alegre)**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

CUNHA, M. I. **Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações** D'ÁVILA, C. MADEIRA, A. V. (Org) **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.

D'ÁVILA, C.; ZEN, G. C.; FERREIRA, L. G. Ateliê didático: reverberações da didática sensível na formação de professores universitários. **Revista Estreia diálogos**, v. 3, n. 1, p. 141-158, 2018.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Rev. bras. Estud. Pedagog**, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuições para a didática na educação superior**. (Coleção docência em formação: ensino superior). São Paulo: Cortez, 2022.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIEZEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DINIZ, R. V; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**, v. 24, n. 03, p. 573-593, 2019.

DUARTE, A. P. R. S. **O processo de curricularização da enfermagem no Brasil**. 2015. 85f. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Programa de pós-graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

CUNHA, M. I. **Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas**. In: (org.). Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FAVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FENILI, R. M. et al. Repensando a avaliação da aprendizagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. vol. 4, nº2, p. 42 – 48. 2002.

FERNANDES, C. N. S; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Rev Gaúcha Enferm**, v. 38, n.1, p.1-9, 2017.

FERNANDES, J. D; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Rev Bras Enferm**, v. 66, p. 95-101, 2013.

FERREIRA, M. M. **Educação como prática da liberdade e pedagogia da autonomia – Paulo Freire – por uma educação humanizadora**. 2021. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FILHO, A. P; SCARPELINI, S. Estrutura de uma aula teórica i: conteúdo. **Medicina**, v.40, n.1, p. 17-27, 2007.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. 2014. Disponível em: <https://www.shortcutstv.com/wp-content/uploads/2023/06/Flipped-Classroom-Field-Guide.pdf>. Acesso em: 09. Dez. 2023.

FLORIANO, J. M. Educação na saúde: desafios da prática de docência no ensino superior. **Open Science Research VIII**, v.8, p.575-588, 2022.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista psicopedagogia**, v.33, n. 102, p.365-384, 2016.

FONTANA, R. S; WACHEKOWSKI, G; BARBOSA, S. S. N. As metodologias usadas no ensino de enfermagem: com a palavra, os estudantes. **Educação em revista**, v. 36, p.1-18, 2020.

FRANÇA, F. C. V. A problematização na formação em saúde: aplicabilidade e dificuldades da práxis docente. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 215-231, 2019.

FRANCO, G. M. L; LENTE, S. M. Valores pelos quais viver e educar: uma concepção humanista. **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36502>>. Acesso em: 12/06/2022.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLEGUILLOS, T. G. B; OLIVEIRA, M. A. C. A Gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no brasil. **Rev.Esc.Enf. USP**; v. 35, n. 1, p. 80-87, 2001.

GARCIA, L. S. Formação Humanística no Ensino Superior. Programas de tutoria em universidades. **Revista Inovações Educacionais**, v. 23, n. 4, p.70-80, 2021.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed, 1999.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-Fraçois; MAIO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, C. O. Reflexão sobre o processo ensinar aprender no laboratório de enfermagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 6, n. 1,p. 112-118, 2005.

GONÇALVES, J. S. C. Ensino de Matemática em uma concepção humanista: implicações para a sala de aula. **Ensino em perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n.7, p.155-183, 2020.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

ILLERIS, Knud. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JOVCHELOVICH, S, BAUER, MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

JUNG, C. G. Obras Completas. Volume VII. **Estudos Sobre a Psicologia Analítica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

JUNIOR, A. M. M. Ensino superior no brasil: surgimento das universidades e expansão da oferta. **Educon**, v.10, n. 01, p.1-14, 2016.

KRUGER, L. M. **Método tradicional e método construtivista de ensino no processo de aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina contabilidade iii do curso de ciências contábeis da universidade federal de santa catarina**. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade)- Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

KRUSE, M. H. L. **Os poderes dos Corpos Frios- das coisas que ensinam as enfermeiras**. 2003. 158f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LAZZARI, D. D. et al. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO CUIDADO EM ENFERMAGEM: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Rev Gaúcha Enferm**, v. 32, n.4, p. 688-94, 2011.

LAZZARI, D. D. et al. Professores ainda que enfermeiros: processo identitário de docentes de enfermagem. **Revista de Enfermagem**, v.21, p.1-7, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. Cortez, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Ed. Heccus, 6º ed. rev. e ampliada. - São Paulo, 2013.

LIMA, J. O. R. et al. A formação ético-humanista do enfermeiro: um olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia, Brasil. **Comunicação saúde educação**, v.15, n.39, p.1111-25, 2011.

LIMA, M. A. D. S. Ensino de Enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. **R. Bras. Enferm.** Brasília, v, 47, n.3, p. 270-277, 1994.

LOBO, C.R. Metodologias ativas e tradicionais de ensino na formação do profissional de enfermagem: comparativo entre duas turmas. **Revista Educação Online**, n. 37, p. 1-14, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. In: Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**: Cortez, 2013.

MARQUES, H. R. et al.. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, n. 3, p. 718–741, 2021.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, M. I. L. S; PEREIRA, A. P. S; VAZ, P. M. F. Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes. **EduSer**, v. 15, n. 1, 2023.

LOPES, R. E; SILVA, A. C; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Formação reflexiva no ensino da enfermagem: discussão à luz de schön. **Cad. Pes**, v. 22, n. 1, p. 47-58, 2015.

LUCCHESI, M. A. S. **O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês.** 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: O caso das Ciências. In:

MACEDO, S. M. F. Formação ética profissional do pedagogo: 12 desafios hercúleos. **Revista Cocar**, v.16, n.34, p.1-20, 2022.

MACHADO, M. H. et al. Mercado de trabalho e processos regulatórios – a Enfermagem no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 101-112, 2020.

MAGALHÃES, M. L. T; PORTO, B. S. A pesquisa e a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior: o que nos revelam as narrativas docentes? **Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos**, v.13, n. 30, p.453-472, 2021.

MAGNAGO, C; PIERANTONI, C. R. A formação de enfermeiros e sua aproximação com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Atenção Básica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 15-24, 2020.

MANHÃES, L. S. P; TAVARES, C.M. M. Formação do enfermeiro para atuação na docência universitária. **Min. Enferm**, v.24, 2020.

MANZATO, C. R. U; RIBEIRO, M. L; ARAÚJO, D. S. **A Trajetória Da Educação Profissional Do Auxiliar E Técnico Em Enfermagem.** **REVISTA UNIARA**, v.15, n.2, p. 27-39, 2012.

MARCH, M; BORGES, L. M; BONFIM, M. E. S. Humanização da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.26, n.6, p. 508-514, 1973.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, v.34, n.1, p. 13-20, 2010.

MARQUETI, Marilete Terezinha; SÁ, Ricardo Antunes de. A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 167-183, 2017.

MARTINS, F. A. P. et al. Profissionalização da enfermagem: percepções sobre a prática docente. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4 n. 2 p. 1-22, 2022.

MASETTO, M. T. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Rev. Diálogo Educ**, v. 20, n. 65, p. 842-861, 2020.

MAZUR, S. M; GIORDANI, A. T; NETO, J. C. Repensar a Formação de Professores de Enfermagem: uma Perspectiva a Partir de uma Revisão Sistemática de Literatura. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 10, n.1, p. 28-36, 2019.

MELLO, G. C. et al. Enfermagem e docência: percepções de acadêmicos sobre o ensino de enfermagem e a prática pedagógica. **Rev. Docência Ens. Sup**, v. 10, 2020.

MELO, B. L. B; FREITAS, J. R. C; SUASSUNA, L. O planejamento de ensino como parte do aprender a ser professor: registros em planos e relatórios de estágio de licenciandos de Letras. **Cadernos de educação**, n.67, p.01-26, 2023.

MELO, K. A; ALVES, W. F. No coração do ofício: aprendizagem da docência e sensibilidade pedagógica. **Educação e Sociedade**, v. 44, p. 1-17, 2023.

MENDES, I. A. História para o ensino de matemática: fundamentos epistemológicos, métodos e práticas. **Revista Cocar. Edição Especial**, n.4, v.14, p.1-21, 2022.

MENDES, S. S; MARTINO, M. M. F. Fatores de estresse em estudantes do último ano da graduação em enfermagem. **Revista da escola de enfermagem**, v.54, p. 1-8, 2020.

MESQUITA, S. K. C. **Abordagens Pedagógicas na Formação de Enfermeiros: Compreensão de docentes de enfermagem**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, M.C.S. Origen de los argumentos científicos que fundamentan la investigación cualitativa. **Salud Colectiva**, v. 13, n.4, p. 561-575, 2017.

MINAYO, M.C.S; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p.11-20, 2018.

Ministério da Educação (Brasil). Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001. Institui **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem**. Diário Oficial da união 09 nov 2001;Seção 1.

MIRANDA, M. G. O. et al. Epidemiologia na graduação em enfermagem: relato de uma experiência de compromisso com o sus. **Fiep Bulletin**, v. 82, p. 1-6, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, F. M. A. Casos de ensino e aprendizagens da docência em/ para processos formativos de futuros professores. **Roteiro**, v. 46, 2021.

MORAIS, V. R. O. M; MACEDO, S. M. F. As dimensões ética e emocional na formação identitária do professor. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.42, p. 74-87, 2020.

MORAES, G. M ; SILVA, R. C. V; RIBEIRO, I. S. AULA EXPOSITIVA: experiência na aplicação de metodologia tradicional de ensino no programa de residência pedagógica. **15º Jornada científica e tecnológica e 12 º simpósio de pós-graduação do ifsuldeminas**, v. 15, n. 2, 2023.

MOREIRA, M. A. **Teoria de aprendizagem**. São Paulo: E.D.U., 1999.

MOREIRA, M. A; ROSA, P. R. S. Pesquisa em ensino: Métodos qualitativos e quantitativos. Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências. 1 ed. Porto Alegre, 2009.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev esc USP**, v.48, p.193-199, 2014.

NASCIMENTO, E. S. et al. FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA DO ENFERMEIRO: alternância teoria-prática, profissionalização e pensamento complexo. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 56, n.4, p.447-452, 2003.

NETO, F. R. G. X. et al. Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p.37-46, 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NOVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A.(org.)

NÓVOA, António. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In

OLIVEIRA, C. **A história da licenciatura em enfermagem na universidade de caxias do sul: um olhar para as práticas docentes (1974-2001)**. 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

OLIVEN, A. C. et al. **A educação superior no Brasil**. Porto-Alegre, Brasil. 2002.

PARRA, Nélío. **Caminhos do Ensino**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012.

PEREIRA, G; ORTIGÃO, M. I. R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia educação, cultura e comunicação**, v. 8, n.1, p. 66-79, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: UFSM, 2016.

PEREIRA, M. P. V. C. et al. Reflexões da docência no ensino superior: a base de conhecimentos para o ensino. **Revista inclusiones**, v. 10, n.1, p.23-36, 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Artmed, 1999.

PICOLLI, S. M; MORAES, R. Ensinar e aprender pela pesquisa: um desafio para uma formação continuada de professores. **Revista ciências humanas**, v. 7, n.8, p.91-105, 2006.

PIMENTA, M.M; OLIVEIRA, R. C. A Contribuição da Sociologia para o Ensino em Saúde. **Revista Linhas**, v. 21, n. 45, p. 260-284, 2020.

PIMENTA, S.G. Formação de professores-Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, 1997.

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

PINTO, A. C. et al. Censo dos cursos de graduação em enfermagem brasileiros, públicos e privados. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.6, p. 47712-47725, 2022.

POSSAMAI, T.R.P; RHODEN, J. B. 6 metodologias ativas como estratégia de ensino aprendizagem nos cursos de graduação em enfermagem. **Revista Scientia**, v.6, n.2, p.92-109,2021.

PRESOTTO, G. V. et al. Dimensões do trabalho do enfermeiro no contexto hospitalar. **Rene**, v. 13, n.5, p.760-70, 2014.

QUINTANA, Laura; HERMIDA, Julian. Hermenêutica como método de interpretação de

REHEM, C. C. F. **Docência Universitária e Bacharéis Docentes: Processos Formativos e a Prática Pedagógica**. 2018. 184f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

RIBEIRO, A. P. M; OLIVEIRA, S. M. C. **Concepções de aprendizagem e prática docente: problemas e perspectivas**. 2013.

RIBEIRO, I.G.S. **A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior**. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019

RIBEIRO-BARBOSA, J. C. et al. De repente, professor! caminhos percorridos pelos enfermeiros em busca da formação docente. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 31, p. 1-14, 2022.

RIEGER, F. S; AMARAL, L.D. Intersubjetividade e educação: processos de inclusão. **Revista Multidebates**, v.4, n.6,P. 183-191, 2020.

RIZZOTO, M. L. F. **(RE) vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a escola Anna Nery e o mito da vinculação com a saúde pública**. 1995. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

RODRIGUES, L. P; MOURA, L. S; TESTA, E. **O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior**. Revista Científica do ITPAC, v.4, n.3, 2011.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 4ª ed. Martins Fontes. São Paulo, 1985

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSA, P. R. S. O que é ser professor? premissas para a definição de um domínio da matéria na área do ensino de ciências. **Cad. Cat. Ens. Fís**, v. 16, n. 2: p. 195-207, 1999.

SACCO, A. C. et al. Reflexões sobre a formação pedagógica de enfermeiros. **R. Labore Ens. Ci**, v.1, n. especial p. 102-111, 2016.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Agir, 2007.

SANTOS, D. J. M. et al. Experiência e saberes da experiência: implicações para formação de professores. **Saberes**, v. 18, n. 1, p. 183-198, 2018.

SALES, O. P. **Métodos ativos aplicados no ensino de enfermagem: revisão sistemática da literatura**. 2020. 100f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde)- Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

SALIBA, N.A. et al. Métodos de avaliação de aprendizagem empregados no curso de graduação de odontologia. **Revista de Odontologia da UNESP**, v.37, n. 1, p.79-83, 2008.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANNA, M. C. Os processos de trabalho em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n.2, p. 221-224, 2007.

SANTOS, E. C. A formação do enfermeiro para a docência no ensino superior: uma revisão bibliográfica. **VII CONEDU - Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SANTOS, F. M. B; GIASSEN, F. F. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2019.

SANTOS, L. M. C. et al. A licenciatura em enfermagem no brasil (1968-2001): uma revisão de literatura. **Hist. Enf. Rev. Eletr (Here)**, v. 5, n.2, p. 224-238, 2014.

SARAIVA, A. K. M. **Educação superior em enfermagem: desafios e possibilidades**. 2022. 244f. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SARAIVA, A. K. M. Educação superior em enfermagem: desafios e possibilidades. 2022. 244f. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SARAIVA, A. K. M; OLIVEIRA, M. A. C; CABRITO, B. G. Ensino de Enfermagem no Brasil e em Portugal: contextos, semelhanças e diferenças. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 57, p. 1-23, 2020.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

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

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHERER, Z. A. P; ARTHUR-SCHERER; OLIVEIRA, A. M. P. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. **Rev Latino-am Enfermagem**, v.14, n.2, p. 285-291, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, A. F; SILVA, E. B. T. Cartas de Paulo Freire a uma criança e os princípios de uma pedagogia da infância. **Educação em Debate**, v. 40, n. 76, p. 37-47, 2018.

SILVA, A. P. N; SOUZA, R. T; VASCONCELLOS, V; M; R. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação, Porto Alegre**, v. 43, n. 3, p. 1-12, 2020.

SILVA, E. F. L. **O curso de enfermagem da ufs e a trajetória histórica das práticas do cuidado: da criação do departamento de saúde pública a consolidação do campo em Sergipe (1931 –1979)**. 2022. 224f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SILVA, F. T. Currículo e docência de bacharéis na educação superior privada: desafios da prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 4, p. 2189-2204, 2019.

SILVA, J. G. S; VERÍSSIMO, T. D. C; SILVA, T. M; SANTOS, L. R. Desafios da docência para o profissional enfermeiro: uma revisão bibliográfica. **Revista Científica da faculdade de educação e meio ambiente**, v. 13, n.2, p.95-115, 2022.

SILVA, M. A. Educação e formação humana: algumas considerações. **Revista da Faculdade de Educação**, v.3, n.13, p. 87-100, 2010.

SILVA, R; JACINTO, R.R.S; PEREIRA, R.G. Formação pedagógica na enfermagem: reflexão para a prática. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, v. 15, p. 2-6, 2021

SILVA, V. O; PINTO, I. C. M. Produção científica sobre docência em saúde no Brasil. **Saúde debate**, v. 43, n. 1, p. 134-147, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, A. S. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n.1, p.109-123, 2011.

SOARES, F. A. **Expansão e distribuição da Educação Superior em Enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas**. 2021. 86f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Programa de pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2021.

SOUTO, J. S. S. et al. Aprendizagem do raciocínio diagnóstico de enfermagem de estudantes por meio de tecnologias educacionais: revisão integrativa. **Revista eletrônica de enfermagem**, v.24, p. 1-16, 2022.

SOUZA, A. M. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, v. 2, n. 01, p.231-254, 2012.

SOUZA, E. C. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas**. In: SOUSA, E. C; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E. N. C; PRIOTTO, E. M. T. P. Importância da licenciatura em enfermagem na compreensão de enfermeiros. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 16, p. 218-234, 2021.

SPESSOTO, M. M. R. L; REAL, G. C. M. Os cursos de graduação em enfermagem: a relação entre o bacharelado e a licenciatura. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 840-866, 2021.

SPESSOTO, M. R. R. L; MISSIO, L. O incrementalismo na licenciatura em enfermagem a partir das diretrizes curriculares nacionais. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.14, p.120-133, 2016.

SPESSOTO, M.M.R. L. **Licenciatura em enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais**. 2018. 229f. Tese (Doutorado em Enfermagem)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

TARDIF M. e LESSARD, C. (org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.

TEIXEIRA, M. T; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Meta: Avaliação**, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012.

TELES, M. S. S. **Integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico em cursos de graduação em enfermagem de instituições particulares da cidade de goiânia-go**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Atenção a saúde)- Programa de Pós-graduação em Atenção a Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

TEODOSIO, S. S. C; PADILHA, M. I. “Ser enfermeiro”: escolha profissional e a construção dos processos identitários (anos 1970). **Rev Bras Enferm**, v. 69, n.3, p. 428-34, 2016.

TESOLIN, R. C. F. **O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**. 2020. 138f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) - Programa de pós-graduação em enfermagem psiquiátrica, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

QUINTANA, Laura; HERMIDA, Julian. Hermenêutica como método de interpretação de textos na pesquisa psicanalítica, Hermenêutica como método de interpretação de

texto na pesquisa psicanalítica, **Perspectives in Psychology: Journal of Psychology and Related Sciences**, v. 16, n. 2, p. 73-80, 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-USP. ESCOLA DE ENFERMAGEM. **Projeto político-pedagógico licenciatura em enfermagem**. 2024. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <https://www.ee.usp.br/wp-content/uploads/2023/10/Licenciatura.pdf>. Acesso em: 03 de jan. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN. FACULDADE DE ENFERMAGEM – FAEN. **Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem. Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem**. Renovação de Reconhecimento. 2020. Mossoró: UERN, 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc_faen_2014_revisado_30_01_2020_homologado.pdf. Acesso em: 22 de nov. 2023.

VASCONCELOS, A. C. **Metodologias ativas e as práticas de ensino: uma análise de docentes enfermeiros em caruaru**. 2019. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

VASCONCELOS, M. et al. **Módulo 4: práticas pedagógicas em atenção básica a saúde. Tecnologias para abordagem ao indivíduo, família e comunidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG – Nescon UFMG, 2009.

Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 2000.

VIEIRA, Demóstenes Dantas et al. Do ensino tradicional à abordagem humanista: uma análise do filme sociedade dos poetas mortos. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36502>>. Acesso em: 12/06/2022.

VIEIRA, I. M. A. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica)- Programa de Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica, Lisboa, 2013.

Vygotsky, L.S. *Mind in Society*. Cambridge, MA. Harvard University Press. 1978. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3453692&pid=S1413-389X199300010000500010&lng=pt. Acesso em: 11/05/2024.

VILLEGAS, M. La construcción del conocimiento a partir de uno: Una experiencia autobiográfica. **Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)**, v. 44, n.1, p. 95-111, 2011.

VILLEGAS, M. M. Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciarla inclusión social. **Revista de Pedagogía**, v.25, n. 79, p.307-350, 2006.

VILLEGAS, M. M; GONZÁLEZ, F. E. La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. **Psico perspectivas. Individuo y Sociedad**, v. 10, n.2, p. 35-39, 2011.

WELLS, Gordon. **Aprendizagem Dialógica: o Processo dos Seres Humanos de Falar em Direção à Compreensão** em: GALIAZZI, Maria do Carmo; et al. Indagações Dialógicas com Gordon Wells. Rio Grande/RS, Editora da FURG. Cap. Pp.49-92, 2016.

ZAMPROGNA, K. M. Formação para a docência universitária: tendência dos programas de pós-graduação em Enfermagem no Brasil. **Rev. Enferm. UFSM**, v. 10, n.45, p.1-18, 2020.

ZILVA, Z. A. **Presença da disciplina de fisiologia do exercício nos cursos brasileiros de graduação da área da saúde**. 2016. 63f. Dissertação (Mestrado em ciências da saúde)- Programa de pós-graduação em ciências da saúde, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – Ufersa INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

Pesquisa: O ENFERMEIRO BACHAREL QUE ATUA COMO PROFESSOR DE ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente questionário tem como finalidade captar informações referentes a identificação pessoal, formação acadêmica (graduação e pós-graduação), formação continuada na área de ensino e tempo de atuação profissional docente, enquanto enfermeiro-bacharel professor no Ensino da educação superior em enfermagem.

I. Identificação Pessoal:

1-Nome completo:

2. Idade atual entre:

() 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () mais que 61 anos

3. Anos de experiencia como professor no curso de enfermagem:

() 2 a 3 anos () 4 a 6 anos () 5 a 10 anos () 11 a 25 anos () 26 a 35 ()
mais que 35 anos

II. Formação Acadêmica e Continuada:

4. Especifique o curso superior de formação (nomenclatura do curso) e ano de conclusão, por favor:

5. Especifique seus cursos de pós-graduação de formação (nomenclatura do curso, nível e ano de conclusão):

() **Especialização, especifique nome/ano de conclusão:**

() **Especialização, especifique nome/ano de conclusão:**

() **Mestrado Acadêmico, especifique nome/ano de conclusão:**

() **Doutorado Acadêmico, especifique nome/ano de conclusão:**

() **Pós-doutorado, especifique nome/ano de conclusão:**

6. Tem Formação Continuada na área de ensino: Sim () Não ()

7. Se for positivo, indicar quais as formações recebidas:

Grato pela sua contribuição!

APÊNDICE – B QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA /ROTEIRO



Para o desenvolvimento da pesquisa: O ENFERMEIRO BACHAREL QUE ATUA COMO PROFESSOR DE ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, que tem como objetivo geral: Compreender como o enfermeiro-bacharel que atua como professor de enfermagem na educação superior interpreta seus processos pedagógicos desde um marco de significados e sentidos de ensino humanista. Objetivos Específicos: a) Interpretar os sentidos e significados que o enfermeiro-bacharel professor atribui ao processo de ensino e aprendizagem experimentado na educação superior em enfermagem; b) Caracterizar os principais desafios que o enfermeiro-bacharel tem vivenciado durante sua experiência como professor na educação superior em enfermagem; c) Discutir as interpretações que o enfermeiro-bacharel realiza sobre o exercício da docência na educação superior em enfermagem desde uma perspectiva humanista, segue-se questionamentos a fim de nortear a condução das entrevistas semiestruturadas com os enfermeiros-bacharéis professores da educação superior em enfermagem, participantes da pesquisa.

As entrevistas contribuíram grandemente com uma das expectativas que mobiliza esta pesquisa de que os agentes responsáveis possam fazer-se sensíveis e tomar os resultados deste trabalho como insumos para melhorar os processos de formação dos enfermeiros que precisam ser professores a nível da educação superior.

1-Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional como enfermeiro bacharel docente e seus primeiros anos de docência.

2-Como se sente ensinando no curso de enfermagem?

3-Enquanto professor da educação superior em enfermagem o que interpreta por:

- Ensino
- Aprendizagem
- Processos pedagógicos de ensino e aprendizagem
- A aula como cenário

4-Na sua experiência como professor da educação superior em enfermagem, como tem se dado, por você, a organização dos processos pedagógicos de ensino?

5- Pode, por favor, caracterizar/descrever a relação professor-aluno nos seus processos pedagógicos de ensino.

6- Por favor, me indique o lugar que ocupa como professor no ensino de enfermagem, qual é seu papel, sentido etc.

7- E qual é o lugar do estudante em seus processos de ensino na enfermagem?

8- Pode me contar, sobre quais as intencionalidades de sua ação pedagógica como professor da educação superior em enfermagem? Por favor.

9- E sobre as estratégias, quais são as que mais desenvolve em seu processo de ensino em enfermagem? pode nomear três das que mais usa, por favor.

10- Pode me falar alguns princípios que mais permeiam seu processo de ensino de enfermagem na educação superior, por favor

11. Em função de sua opinião, pode-me dizer o lugar das estratégias de ensino na sua ação docente, por favor

12-Como você reflete ou compreende o seu papel, enquanto professor, na formação em enfermagem? Por favor

13-Quais principais desafios têm vivenciado (Vivenciou e vivência) durante sua experiência como professor na educação superior em enfermagem?

14-Qual sua interpretação quando não dá certo executar o planejado para o ensino?

15-Em síntese, como você descreve seu exercício docente, por favor

16-alguma coisa mais a adicionar, por favor

Muito abrigado!

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu _____

Declaro estar ciente que a minha participação consistirá em responder *Questionário Estruturado* e participar de *Entrevista Semiestruturada*, a fim de colaborar com a pesquisa intitulada “O ENFERMEIRO BACHAREL QUE ATUA COMO PROFESSOR DE ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, que tem como objetivo geral: Compreender como o enfermeiro-bacharel que atua como professor de enfermagem na educação superior em enfermagem interpreta seus processos pedagógicos desde um marco de significados e sentidos de ensino humanista. Objetivos Específicos: a) Interpretar os sentidos e significados que o enfermeiro-bacharel professor atribuí ao processo de ensino e aprendizagem experimentado na educação superior em enfermagem; b) Caracterizar os principais desafios que o enfermeiro-bacharel tem vivenciado durante sua experiência como professor na educação superior em enfermagem; c) Discutir as interpretações que o enfermeiro-bacharel realiza sobre o exercício da docência na educação superior em enfermagem desde uma perspectiva humanista.

Os questionários serão aplicados via e-mail. As entrevistas realizadas presencialmente e gravadas através de gravador, cujo conteúdo ficará à disposição do pesquisador. Também tenho ciência de que os relatos lá compartilhados serão coletados como dados qualitativos para fins acadêmicos, bem como as respostas captadas pelo questionário estruturado. Portanto, **AUTORIZO**, através deste termo, o pesquisador **Marlison Diego Melo da Silva**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, a realizar aplicação de questionário estruturado, gravação de entrevista e fazer uso dos dados coletados. Fui informado, ainda, de que esta pesquisa é orientada pela Profa. **Dra. Maria Margarita Villegas Graterol**, professora visitante da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e docente do referido programa de Pós-Graduação, a quem poderei contactar através do e-mail margarita.ufersa@gmail.com, para fins de confirmação desta pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi consentida mediante a garantia, pelo pesquisador citado acima, dos seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição feita a partir da gravação de minha voz, caso tenha interesse;
2. será garantido o sigilo da minha identidade;
3. os dados coletados serão utilizados unicamente para os fins da pesquisa citada, assim como para as publicações decorrentes dela, como: revistas científicas, congressos, jornais e afins;

4. qualquer outra forma de utilização dessas informações só poderá ser realizada após minha autorização; e
 5. os dados coletados serão guardados por cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador Dorgival Bezerra da Silva e, após esse período serão destruídos.
- Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Mossoró RN, xx de xxxx de 2023

Assinatura do participante

Marlison Diego Melo da Silva - CPF nº 101.234.974-85
(Pesquisador)