

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Autoestudo da prática docente na formação de enfermeiros

Lidia Chiaradia da Silva

Itajubá, dezembro de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Lidia Chiaradia da Silva

Autoestudo da prática docente na formação de enfermeiros

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, apresentado à Universidade Federal de Itajubá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

Dezembro de 2016

Itajubá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária - Karina Morais Parreira – CRB 6/2777

S586t Silva, Lidia Chiaradia da.
Autoestudo da prática docente na formação de enfermeiros / Lidia Chiaradia da Silva. -- Itajubá, 2016.
64 f.

Orientadora: Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Itajubá, 2016.

1. Formação em Enfermagem. 2. Autoestudo. 3. Prática Docente.
4. Teoria-Prática. I. Stano, Rita de Cássia Magalhães Trindade. II.
Universidade Federal de Itajubá. III. Título.

CDD: 378.17



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei nº 10.435, de 24 de abril de 2002

A N E X O I

FOLHA DE JULGAMENTO DA BANCA EXAMINADORA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS – MESTRADO PROFISSIONAL

Título da Dissertação: **"Autoestudo da Prática Docente na Formação de Enfermeiros"**

Autor: **Lídia Chiaradla da Silva**

JULGAMENTO

Examinadores	Conceito	Rubrica
	A = Aprovado - R = Reprovado	
1º	A	
2º	A	
3º	A	

Resultado Final: Conceito final: _____, ou seja, _____

Observações: _____

Observações:

- (1) O Trabalho será considerado Aprovado (A) se todos os Examinadores atribuírem conceito A.
 - (2) O Trabalho será considerado Reprovado (R) se forem atribuídos pelos menos 2 conceitos R.
 - (3) O Trabalho será considerado no Conceito final como Insuficiente (I) se for atribuído um conceito R. Neste caso o candidato deverá apresentar novo trabalho. A banca deve definir como avaliar a nova versão da Dissertação.
- Este documento terá a validade de 30 (trinta) dias a contar da data da defesa da Dissertação.

Itajubá, 15 de Dezembro de 2016

Prof. Dra. Cristiane Giffoni Braga
1º Examinador – EEWB

Prof. Dr. Luciano Fernandes Silva
2º Examinador – UNIFEI

Prof. Dra. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano
3º Examinador (Orientadora) – UNIFEI

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à minha família de quem herdei pontos fortes e para quem deixo o legado de todo meu esforço!

AGRADECIMENTOS

Talvez esta seja a página mais difícil de ser escrita, pois agradecer é reconhecer que vivemos para trabalhar em conjunto, sendo assim em um determinado tempo de nossas vidas, precisamos parar e agradecer por tudo o que aconteceu neste período do Mestrado.

Começo agradecendo a Deus. Sem Ele para me amparar nos momentos, de desânimo e incertezas, talvez não tivesse chegado até aqui. Foi Ele quem me abriu essas portas... com toda gratidão eu te louvo e agradeço meu Senhor!!!

À minha mãe e à saudosa Tia Nice que sempre acreditaram em mim e estiveram comigo me dando forças e conselhos para prosseguir.

Ao meu esposo Manoel Neto, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência, afastamento e solidão para escrever esta dissertação.

Aos meus filhos Letícia e André Luiz, que são a poesia, a música, meu maior sonho realizado e minha melhor razão de viver!

Aos meus irmãos Eliana, Judith e Lucas que sempre torceram por mim. Amo vocês!

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano, por acreditar em mim e me ensinar a ser uma professora melhor.

À Prof.^a Dr.^a Cristiane Giffoni Braga, por ter me dado forças para iniciar a busca por este sonho e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Ao Prof. Luciano Silva Fernandes, brilhante professor, incentivador e sempre “doce” nas palavras e contribuições na banca de qualificação.

À amiga Verônica Kawai, parceira nas horas de extremo cansaço.

À bibliotecária Karina Morais Parreira, pessoa querida, profissional competente, sempre gentil e pronta para entender a minha busca por esse sonho.

À Direção da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (EEWB), pelo apoio e incentivo nessa caminhada.

Aos meus queridos alunos, do 7º período da turma 58 da graduação da EEWB que contribuíram com suas vozes para a realização desse estudo. Vocês foram essenciais!

“Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender”.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Esta dissertação aborda a experiência de se desenvolver o autoestudo, ou melhor, se envolver nesse processo. Metodologia essa, não só de estudo da prática, mas também o aprimoramento da prática docente no exercício dela no Ensino Superior. O objetivo deste estudo foi aplicar um autoestudo docente a partir de uma disciplina específica do curso de formação em enfermagem com vistas à compreensão dos mecanismos de articulação teórico-prática de enfermagem que podem apontar princípios norteadores à docência, na disciplina Enfermagem na Saúde Coletiva II na Escola de Enfermagem Wenceslau Braz de Itajubá-MG. O trabalho fundamentou-se na abordagem qualitativa e, para atender aos objetivos propostos, aplicou-se um instrumento de relato diário, descrevendo passo a passo as atividades propostas e o relato de heteroavaliação preenchido pela docente, avaliando práticas utilizadas, bem como o grupo focal como tipo de entrevista em grupo que valoriza a comunicação entre os participantes da pesquisa a fim de gerar dados. Foram 18 sujeitos que atenderam aos critérios para participação do estudo e responderam a autoavaliação, cujas aulas foram ministradas no período de fevereiro a maio de 2016. Como análise, evidenciamos a importância da articulação teoria-prática no processo de aprendizagem, inclusive na saúde, onde o espaço da sala de aula se expande para as Unidades de Saúde possibilitando um aprendizado significativo. Evidenciamos que o exercício de mediação do professor entre a atividade do aluno e a curiosidade epistemológica precisa ser trabalhada no planejamento e na execução da docência. Reconhecemos que os saberes pedagógicos emergem à medida que o professor desenvolve sua prática, ou seja, o cotidiano da profissão tem forte influência no desenvolvimento desses saberes e não apenas proveniente da sua formação. Nesse sentido, compreendemos que a experiência de se desenvolver o autoestudo, torna o professor ainda mais confiante em suas habilidades de ensinar os alunos; mais ativo e independente ao lidar com situações difíceis que surgem durante as aulas e mais seguro ao adquirir hábitos e habilidades de pesquisa para analisar de uma maneira mais profunda suas estratégias de ensino.

Palavras-chave: Formação em Enfermagem. Autoestudo. Prática Docente. Teoria-Prática.

ABSTRACT

This dissertation addresses the experience of developing the self-study, or rather, get involved in this process. This methodology is not only of a practical study, but also the improvement of the teaching practices in its exercise in higher education. The aim of study was to perform a self-teaching study from a specific discipline of the training course in nursing with a view to understand the articulation's mechanisms for theoretical nursing practice that can point guiding principles for teaching in nursing discipline in public health II at Nursing School Wenceslau Braz Itajubá - MG, Brazil. The work was based on the qualitative approach and to meet the goals, we applied a daily reporting instrument, describing step by step the activities proposed and the hetero report filled out by the teachers and evaluating practices, as well as the group as focal group type of interview that values communication between research participants to generate data. There were 18 subjects who met the criteria for participation in the study and answered self-assessment, whose classes were held in the period from February to May 2016. As analysis, we've noticed the importance of practical theory articulation in the learning process, including health, where classroom space expands to health facilities enabling meaningful learning. We showed that the teacher mediation exercise between the activity of the student and the epistemological curiosity needs to be worked on planning and implementation of teaching. We recognize that the pedagogical knowledge emerge as the teacher develops its practice, that is the daily life profession has strong influence on the development of knowledge and not just from their training. In this sense, we understand that the experience of developing the self-study makes the teacher even more confident in their ability to teach students more active and independent in dealing with difficult situations that arise during classes and safer to acquire habits and skills research to analyze more deeply into their teaching strategies.

Key words: Nursing Training. Self-Study. Teachers Practice. Theory-Practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Justificativa	15
1.2. Objetivo do estudo	16
1.2.1. Objetivo geral	16
2. MARCO CONCEITUAL	17
2.1. Trajetória na docência universitária: caminhos da saúde	19
2.2. Exercício da docência	23
2.3. Aprendizagem na docência	26
2.4. Docência no ensino superior e autoestudo de prática docente	27
2.5. Relação teoria-prática na enfermagem	33
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	37
3.1. Cenário do estudo	37
3.1.1. Caracterização do local do estudo	37
3.2. Delineamento da investigação	39
3.3. Sujeitos da pesquisa	40
3.4. Coleta e análise dos dados	41
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
4.1. Desenvolvimento diário	42
4.2. Teoria e laboratório/prática - 1º grupo	44
4.3. Teoria/laboratório/prática - 2º grupo	46
4.4. Prática/teoria e laboratório/prática - 3º grupo	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
APÊNDICE A	54
REFERÊNCIAS	55
ANEXO A	60
ANEXO B	61
ANEXO C	63
ANEXO D	64

1. INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil, entre 1980 e 2000, tem sofrido mudanças significativas, principalmente no que se refere à ampliação de acesso aos cursos de graduação. Tais mudanças têm relação com as políticas públicas da saúde e da educação, bem como as reformas curriculares, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define as normatizações dos setores públicos e privados no setor educacional em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto para atuar como docentes universitários é exigido reflexão de seu papel como docente no ambiente de ensino, o acompanhamento contínuo da aprendizagem de seus alunos, além de possuir o domínio dos recursos tecnológicos, tais como habilidades no manuseio de equipamentos multimídia, acesso à internet e as redes sociais. O que se observa, nos dias atuais, é que tais atribuições não fazem parte da formação inicial da maioria dos cursos de graduação, principalmente no que diz respeito às questões pedagógicas. No dizer de Masetto (2012), geralmente os docentes são contratados para ministrar aulas e, muitas das vezes, ficam alheios à construção dos projetos pedagógicos dos cursos, incluindo as concepções pedagógicas.

Essa situação também é discutida por Pimenta e Anastasiou (2010), quando analisam a construção da identidade da docência na Educação Superior e constataam algumas situações consideradas como problemas, quando profissionais se inserem nesse nível de ensino, sem possuir uma base didática para atuar na docência. As autoras afirmam que:

[...] embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até em desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, recordo minha inserção como docente na Escola de Enfermagem Wenceslau Braz de Itajubá-MG no ano de 2011. Nesse período não tinha nenhuma experiência com o ensino ou com as questões pedagógicas, mas aos poucos, fui desenvolvendo uma postura profissional mais condizente com a prática pedagógica (e ainda o faço atualmente), com atitudes tais como a participação em grupos de estudo da prática docente, planejamentos de aulas, pesquisas, contexto da LDB, entre outros aspectos.

No meu entendimento, não bastava ser enfermeira para ser docente, havia a necessidade de aprimorar-me de outras abordagens, como o perfil do profissional a ser formado, as políticas educacionais envolvidas, o papel das instituições de Ensino Superior, a relação entre o ensino, pesquisa e extensão, enfim, temáticas que antes não faziam parte da minha formação nem do meu cotidiano.

Minha experiência efetivou-se no ano de 2011, quando após um convite da Direção de minha escola de formação em enfermagem, iniciei como docente, vivenciando experiências que proporcionaram reflexões e questionamentos, considerando a proposta da administração naquele momento, de trabalhar com a prática supervisionada. Nessa experiência, pude trocar saberes com muitos profissionais e também com os acadêmicos, percebendo que o processo de trabalho, ensino e pesquisa, é atravessado por muitas possibilidades e por muitas limitações. Minha participação como enfermeira docente, no que se refere às questões pedagógicas, contribuindo para uma formação diferenciada de futuros profissionais atualizados, críticos e reflexivos, amplia as possibilidades e os conhecimentos práticos apreendidos, uma vez que estou inserida no cotidiano da saúde coletiva, tornado-se mais valia quando da futura inserção desses profissionais alunos no mercado de trabalho.

“É ensinando que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento” (FREIRE, 2007, p. 142).

Diante da importância da prática integrada do docente no processo de formação de enfermeiros e entendendo que os futuros profissionais devem ter a possibilidade de vivenciar processos que articulem a formação teórica com a prática na vida profissional, elegeu-se como objeto do estudo, a prática docente e seu papel na formação dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o tema escolhido surgiu de uma inquietação em tanto mais desenvolver a curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Segundo Freire (2007, p. 88, grifo nosso):

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser [...] satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser no mundo, sem a transitividade de nossa consciência.

O modelo de docente universitário, porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea.

Segundo Tardif (2002) essa perspectiva, baseada na erudição, parece exigir, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da profissão.

Por outro lado, e em resultado do apelo à inovação pedagógica, observa-se também um movimento de pragmatismo pedagógico, em que a reflexão sobre a prática cede lugar a uma aplicação desenfreada de procedimentos didáticos sem a devida fundamentação e ajuste à diversidade dos contextos de ação docente (LIMA; AZEVEDO; CALANI, 2008).

O lugar da pedagogia na universidade parte da premissa de que existe uma gramática permanentemente em construção na própria prática docente universitária, sem na maioria das vezes, ser explicitada nos discursos de seus protagonistas. Dar visibilidade a essa gramática pedagógica pode contribuir para a construção de um certo saber-fazer próprio da docência universitária. Independentemente da área de formação, os professores que atuam nas universidades tem o que se denomina “teorias pessoais” a respeito do ensinar e do processo de facilitação da aprendizagem e acionam elementos específicos para concretizar seus objetivos como formadores (STANO, 2013).

Ao se refletir sobre o papel da pedagogia na formação continuada de docentes-fermeiros, pode-se argumentar que esta pode garantir subsídios à qualidade política de sua ação ao trabalhar no sentido da autorregulação de sua própria aprendizagem e do processo de aprendizagem de seus alunos por meio de um exercício de problematização de seu próprio itinerário docente enquanto forma de reconfigurar as suas próprias práticas.

Para Nóvoa (2000) o desenvolvimento da pedagogia universitária depende menos de técnicas ensinadas ao professor do que da autorreflexão coletiva do próprio saber/fazer docente.

Diante desse panorama fica evidente a necessidade e a importância de uma formação específica para exercer a docência, os saberes valorizados pelos docentes nas práticas de ensinar e o sentido da experiência no exercício profissional docente.

A pedagogia do ES tem progredido como novos conceitos e novos métodos. O estudante, que era visto como sujeito passivo é hoje substituído pelo sujeito ativo da aprendizagem. Ele procura ativamente a informação complementar necessária para a solução

de problemas concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Assim, o professor, mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem.

Quando o professor está motivado para ensinar e demonstra o seu entusiasmo com a matéria, cria-se um clima muito mais favorável para a aprendizagem.

Os futuros professores para construir seu próprio entendimento do que é serem profissionais eficazes em um ambiente complexo sem perder de vista as suas concepções, reconhecem o seu próprio papel de se autoavaliar constantemente e olhar de forma crítica para sua prática pedagógica.

É o reconhecimento de que o ensino-aprendizagem, quando realizado e avaliado com um processo conjunto e compartilhado, tem mais chances de, acertadamente, cumprir seus objetivos. A formação de professores é um processo complexo porque é necessário coordenar dois momentos importantes na profissão do professor: aprender o conteúdo concomitantemente com aprender sobre o ensino.

Para Roldão (2009), o “saber” necessário para ensinar, e a representação da ação do docente enquanto práxis constituem o percurso epistemológico e praxiológico que se consubstanciam no campo da formação.

A experiência como docente em enfermagem, motivou-me a pesquisar quais seriam as possíveis contribuições em relação à teoria e prática no processo de formação do enfermeiro, como profissional reflexivo que busca do caminho da teoria o da prática e empreende esforços na busca de um ideal maior, que compartilha com os pares as conquistas, os desafios, os acertos e os desacertos. Diante disso, vejo a necessidade da reflexão, como modelo de formação, no âmbito individual e coletivo, visando intervenções que tornem possíveis, tanto a nível teórico como prático, um novo modelo de olhar para a saúde coletiva, perceber e atuar no processo de formação do profissional enfermeiro.

Durante a atuação pedagógica no processo de formação de enfermeiros, percebi como é decisiva a atuação do docente na construção de conhecimentos, que venham ao encontro de uma abordagem pedagógica que possibilite garantir um profissional com uma ação crítico-reflexiva na assistência à saúde coletiva.

A prática educativa na enfermagem na sua maioria predomina o ensino por repetição. Cada momento é único, cada classe de alunado é diferente, pois as pessoas são diferentes, sejam professores ou alunos. Além disso, cada contexto traz novas exigências a essa prática. Por isso, as competências nas escolhas das ações a serem desenvolvidas na docência são muito importantes:

Ora, há uma perspectiva de consideração da competência que não guarda esse viés ideológico e que procura destacar no conceito aquilo que aponta para direitos e deveres presentes numa prática social. Ir contra o caráter ideológico do discurso da competência e da retórica da qualidade significa procurar trazer para os sujeitos sociais e suas relações as ideias, os valores que parecem de uma suposta neutralidade, em que homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos (RIOS, 2002, p. 65).

Assim, o conhecimento não é algo estático, o processo de ensinar e aprender são decorrentes das relações entre as pessoas e o meio. Para que seja possível um bom ensino, o papel do professor é fundamental, como Masseto (1997, p. 11) propõe:

[...] desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações: não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.

Na enfermagem torna-se importante o saber-fazer, contudo este necessita de reflexões que possam dar cientificidade ao cuidado prestado ao cliente. Na fala dos acadêmicos, visualiza-se esta importante associação da teoria com a prática.

Os acadêmicos expressam com satisfação em estar sendo inseridos em campos de estágios como profissional e ter essa liberdade de ação junto aos serviços de saúde, bem como da segurança que sentem no apoio dado pelo professor/supervisor que acompanha, na aquisição de conhecimentos adquiridos durante a sua formação. A aprendizagem é essencialmente um processo ativo.

A essas respostas, os escritos de Vasquez (1997) nos remetem para considerar a respeito da visão de unidade entre teoria e a prática e que há vinculação entre a teoria e a prática; isto é a união entre estes dois pólos, que se mantêm unidos pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência da teoria com a prática e vice-versa.

Neste esquema de unidade, teoria e prática, são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como “atividade teórica-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar do outro” (VASQUEZ, 1997, p. 241).

A visão da unidade na formação do enfermeiro, a teoria e a prática podem ser consideradas como um elo articulador, pois são elementos a serem trabalhados de maneira simultânea e indissolúvel. É uma tendência ainda muito presente na realidade educacional, a visão de se considerar a prática educativa separada da teoria.

Ser enfermeiro exige mais do que o simples saber do que saber-fazer. O enfermeiro pode também desenvolver o seu saber-ser, tanto consigo próprio como a interação com o paciente e a comunidade.

O enfermeiro é um educador por natureza, pois ele é responsável por orientar funcionários nas ações de enfermagem, orientar os pacientes em prol da prevenção de doenças e da promoção da saúde. Mesmo desenvolvendo atividades de educação em saúde, atendendo necessidades sociais, atua como docente em diversos níveis de educação escolar.

1.1. Justificativa

As questões de interesse envolvem a abordagem comunicativa, estratégias de aprendizado, as diferenças individuais dos alunos, o aprendizado autônomo que são analisadas no decorrer das aulas da disciplina “Enfermagem na Saúde Coletiva II do 7º período do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz”.

Esta pesquisa foca numa disciplina que obrigatoriamente tem que articular teoria e prática e devido à dinâmica dela pode-se pensar em comparar modos diferentes de promover esta articulação para um melhor estudo sobre o assunto.

O objetivo de pesquisa em questão é de “relevância social”, poderá revelar: mudanças na política avaliativa no Ensino Superior exigindo melhorias qualitativas na ação docente, contribuindo para a ciência da Educação, implicando questionar a qualidade didática e formação docente.

É de “relevância institucional”, podendo fornecer à instituição participante da pesquisa, bem como a outras, subsídios para redirecionamentos curriculares, reorientações didático-pedagógicas e comprovação da ausência de formação pedagógica institucionalizada para formação docente no Ensino Superior.

A “relevância pessoal” está gravada, indelevelmente, em nossa essência mais profunda e alicerça nossa certeza. A educação é a nossa causa, é o caminho para a promoção do ser humano, que cuida do outro ser humano rumo à sua autonomia com dignidade.

A “relevância científica” vem ao encontro das ideias de Freire (2004) e Giroux (1997), autores que fundamentam reflexões desta pesquisa, rumo à construção de um projeto educacional voltado ao empoderamento, pautado em um paradigma que valoriza a promoção do ser humano e uma vida profissional decente com qualidade e dignidade.

1.2. Objetivo do estudo

Importância de exercitar o autoestudo, modalidade de não só estudo da prática, mas também aprimoramento da prática docente no exercício dela no ensino superior; possibilidade da pesquisa de teorizá-las específicos para a área da saúde.

O objetivo estabelece as pretensões e resultados esperados com o desenvolvimento do estudo, de forma geral, a saber:

1.2.1. Objetivo geral

- Compreender a articulação teoria-prática na formação de enfermeiros por meio de um autoestudo da prática docente.

2. MARCO CONCEITUAL

A formação de professores tem sido objeto de investigação e atenção por parte de acadêmicos, decisores políticos, formadores e investigadores no sentido de promover a sua qualidade e de potencializar a sua eficácia em termos de desenvolvimento de competências e de conhecimentos necessários para o exercício da função docente.

Goodson (1992) defende a ideia de que a metodologia de história de vida permite potenciar o autoestudo partindo da relação do professor com seu contexto histórico, político e social, mostrando que os desafios que ele enfrenta na sua experiência cotidiana têm uma dimensão mais ampla e que, para atuar de forma mais crítica e transformadora, a sua reflexão e a sua análise devem dar conta dessa dimensão.

As condições materiais sob as quais o professor atua constituem as bases para delimitar e empoderar suas práticas como intelectuais levando por sua vez à necessidade de reconsiderar e, possivelmente, transformar fundamentalmente a natureza das condições sob as quais atua [...] mais especificamente, de modo a atuar como intelectuais os professores devem criar a ideologia e as condições estruturais necessárias para escrever, pesquisar, e trabalhar em conjunto para produzirem currículo e compartilhar o poder. Em última análise, os professores devem desenvolver um discurso e estabelecer as bases sob as quais possam atuar mais especificamente como intelectuais transformadores (GIROUX, 1998, p. 24).

O autoestudo tem a sua gênese nos fundamentos subjacentes à prática reflexiva e à investigação-ação, remetendo para a necessidade de estudar e compreender o ensino sobre o ensino envolvendo os formadores de professores (LOUGHRAN, 2009).

De acordo com Goodson (2007, p. 1)

[...] vejo muitos paralelos entre autoestudo e história de vida. Mas talvez o paralelo mais relevante seja quanto à reflexividade. Tal como eu o compreendo, o autoestudo está fundamentalmente ligado à reflexão e à capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre as suas ações.

O autoestudo (*self-study*) revela grande importância na formação continuada de professores, em que a pesquisadora se exercita no movimento aproximação-distanciamento do objeto de pesquisa que é a prática docente.

Nos anos oitenta, Goodson (1992) desenvolveu um argumento explícito para o uso de histórias de vida no estudo dos professores. Segundo ele, os investigadores não se tinham ainda confrontado com a complexidade do fato de o professor ser um agente ativo na

elaboração de sua própria história; muitos deles ainda tratavam os professores como tipos intercambiáveis que não se modificavam pelas circunstâncias ou com o tempo. Daí a necessidade de novas abordagens de pesquisa.

Hamilton e Pinnegar (1998, p. 236), na sua discussão sobre a metodologia do autoestudo, perguntam o que é o autoestudo? E entendem-no do seguinte modo:

Definimos o autoestudo como o estudo do *self*, das suas ações, das suas ideias [...]. É autobiográfico, histórico, cultural e político e baseia-se na vida de cada um, mas vai além disso. O autoestudo também envolve um exame cuidadoso dos textos lidos, das experiências pelas quais se passou, das pessoas conhecidas e das ideias consideradas. Tudo isso é examinado em relação à prática do educador.

Baseando no conceito de “intelectual transformador” de Giroux (1998), a concepção do *self* como intelectual desempenha um papel crucial no projeto reflexivo de desenvolvimento do *self* como capaz de intervir na realidade social de forma crítica e transformadora.

As condições materiais sob os quais o professor atua constituem as bases para delimitar e empoderar suas práticas como intelectuais levando por sua vez à necessidade de reconsiderar e, possivelmente, transformar fundamentalmente a natureza das condições sob as quais atua [...] mais especificamente, de modo a atuar como intelectuais os professores devem criar a ideologia e as condições estruturais necessárias para escrever, pesquisar e trabalhar em conjunto para produzirem currículo e compartilhar o poder. Em última análise, os professores devem desenvolver um discurso e estabelecer as bases sob as quais possam atuar mais especificamente como intelectuais transformadores (GIROUX, 1998, p. 24).

O autoestudo constitui estratégia importante para a formação de professores, nomeadamente para o desenvolvimento da pedagogia da formação de professores e para a construção de identidade profissional dos professores em formação. Como sustenta Nóvoa (1992, p. 16), parafraseando Diamond, “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. E ainda acrescenta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutar e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Neste contexto, a interdependência entre o pessoal e o profissional, como sublinha Nóvoa (1992, p. 17, grifo do autor), argumentando que: “As opções que cada um de nós tem de fazer como profissionais [...] cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Concluimos que a metodologia do autoestudo é uma ferramenta importante para o professor aprofundar o sentido e a consciência da sua experiência na escola e no contexto de formação, para partilhar com seus colegas os aspectos mais desafiadores dessa experiência e para, com base na reflexão, rever a sua forma de atuação e superar os desafios que enfrenta.

Descrever o papel do enfermeiro permite ao docente na área da enfermagem entender de que maneira pode aplicar melhor o seu papel, seja na área hospitalar, coletiva, dentro de uma sala de aula, laboratório de práticas e perante a sociedade.

O ensino de enfermagem, frente às novas propostas e diretrizes curriculares, caracteriza-se por apresentar desafios cruciais, considerando que se dá em nível de sala de aula e laboratórios, quanto em nível de prática nas instituições de saúde.

O desenvolvimento da profissão tem uma longa e importante trajetória, iniciada por Florence Nightingale, que preconizava as observações sistemáticas do indivíduo e do ambiente como forma de desenvolver o conhecimento dos fatores que promovem o restabelecimento da saúde (CUNHA, 2000).

No Brasil, o enfermeiro é um profissional de nível superior da área da saúde, responsável inicialmente pela promoção, prevenção, e na recuperação da saúde dos indivíduos, dentro de sua comunidade. O enfermeiro é um profissional preparado para atuar em todas as áreas da saúde: assistencial, administrativa e gerencial. Na área educacional, exercendo a função de professores-mestre, preparando e acompanhando futuros profissionais de nível médio a nível superior.

A enfermagem passou a ser vista como processo, interação e relação entre dois seres humanos. Para o desenvolvimento de um currículo integrado, o incentivo à pesquisa se tornou imprescindível. Hoje o cuidado a saúde requer um enfermeiro que influencie positivamente sua equipe com valores humanísticos, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade e do intelecto pela prática e pela pesquisa, promovendo a sua satisfação no cuidado ao paciente (CUNHA, 2000).

2.1. Trajetória na docência universitária: caminhos da saúde

A recuperação das trajetórias da docência tem se constituído num interessante modo investigativo no campo da educação, sobretudo na formação de professores da área da saúde.

Grande parte dos profissionais que exercem o magistério universitário não tem a devida formação para a docência, sendo profissionais de sucesso na área específica do seu curso de bacharelado, mas não dominam o referencial pedagógico necessário ao desempenho da sua ação na sala de aula (ROSA, 2003; SACRAMENTO, 2003).

Em geral, os professores ensinam conforme o modo como foram ensinados, distantes da compreensão teórica das consequências de suas práticas. Exercitam saberes e, muitas vezes, têm êxito no que fazem, mas não são produtores de conhecimento sobre sua profissão. Dentro dessa lógica, conforme Chamlian (2003), o ensino e a formação profissional de boa qualidade nem sempre se concretizam. Se a condição da boa prática profissional pode ser importante para os professores universitários, ela não é garantia do desenvolvimento de um ensino que gere, nos estudantes, aprendizagens significativas.

Para Silva (2003), um dos maiores problemas encontrados no ensino, é a precária formação de professores.

A partir da década de 1980, ampliaram-se os debates sobre a profissionalização do professor e o exercício do ensino como uma atividade profissionalizada, que estaria a exigir uma ruptura com as representações cristalizadas de como ser professor.

Montero (2001) refere que a profissionalização tem se constituído numa aspiração prioritária dos sistemas educativos na busca pela qualidade dos processos e dos resultados da educação.

É possível detectar algumas evidências que decorreram da compreensão inequívoca de que a qualidade da educação superior estaria dependente da relação de indissociabilidade do ensino com a pesquisa e dessas duas dimensões com a extensão.

Para tal, o lugar da formação para o exercício do magistério superior seria a pós-graduação *stricto sensu*. Sem nenhum grau de constatação dessa premissa, o equívoco está em assumir que os saberes da pesquisa seriam suficientes para garantir um ensino de qualidade. Estabeleceu-se uma profunda dicotomia entre a graduação e pós-graduação, enfatizando o prestígio dessa última que, além de merecer uma formação exclusiva, qualifica, com seus insumos, a carreira do professor.

Em 2002, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado na docência, como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob a sua tutela (BRASIL, 2002). Em que pesem as orientações legais para tal, investigação de Forster et al. (2008) tem demonstrado por que há uma diluição intensa nos procedimentos que regem essa experiência, por parte das universidades e programas, nem sempre cumprindo os objetivos previstos para ela. Em raras

oportunidades, esse estágio os aproxima das condições objetivas da docência e seus desdobramentos na graduação.

Nesse cenário de mudanças, os docentes universitários devem sentir-se estimulados a participarem de programas de educação inicial e continuada, de modo a constituírem e ampliarem os saberes necessários à docência. Percebe-se, cada vez com mais clareza, que o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas é importante, mas insuficiente para responder à complexidade dos problemas que emergem na prática cotidiana de sala de aula.

As investigações referentes à docência universitária no campo da saúde ainda são escassas. O poder e o prestígio social provêm do campo específico, e não do saber pedagógico da docência universitária.

Ser professor é um processo complexo que necessite de tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Este capítulo aborda uma reflexão sobre a articulação dos conceitos “formação” e “docência” no espaço da profissão docente. Ambos os termos têm sido empregados com múltiplas significações, o que dá margem a equívocos e contradições. É importante verificar as significações indagando sobre seu aparecimento, permanência e transformação nos contextos em que são utilizados.

A formação de professores se realiza no currículo escolar, em situação de prática de ensino, à medida que esse profissional aprende a ensinar.

Ao contextualizar-se a construção do saber ensinar docente, focalizando professores com formação em outras áreas, sem formação para a docência, não se poderia deixar de discutir a formação epistemológica e profissional de sua prática, em virtude de se considerar a práxis como geradora de produção do saber. Esse saber de referência está ligado à experiência do professor e à sua identidade. O saber pedagógico é produzido a partir da experiência do docente (NÓVOA, 1997).

Portanto, é condição aprimorar a formação do professor para a construção de saberes pertinentes e coerentes com sua função na sociedade para a consecução dos objetivos da educação em direção à realização de um projeto sociocultural da humanidade, visando a uma transformação social emancipadora de responsabilidade coletiva (SANTOS, 2003).

A relação de pertença de conhecimentos, com uma prática docente é elemento identificador de sua profissão, exigível para o exercício da docência. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que propiciem um exercício autônomo da profissão docente.

Toda formação docente encerra um projeto político de ação e transformação, decorrentes de posição epistemológicas, ideológicas e culturais relativas ao ensino, ao professor e aos alunos.

Imbernón (2004, p. 43-47) considera “a formação docente como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor”. Para ele, o desenvolvimento profissional do professor supõe desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas não só isso.

O saber ensinar é aspecto importante na formação identitária epistemológica e profissional do professor, é condição necessária para o seu bom desempenho. Para o aluno, a aprendizagem de saberes específicos da sua futura profissão é condição para um exercício profissional competente. Sem as condições docentes (saber ensinar) e discentes (aprender) apontadas, não se realiza o “para que” a educação, isto é, a sua função social de desenvolvimento do ser humano, de dimensão ética.

Nessa perspectiva, o saber da prática docente faz parte do saber da experiência, que será analisado, em especial, na dimensão pedagógica, em sua relação com o saber ensinado (saber em formação profissional), e o saber ensinar (a ser aprendido na prática da docência), considerando-se que auto-formação docente e produção de saberes de ensino ocorrem, simultaneamente, e não se separam,

A falta de formação profissional conduz o docente a fundamentar sua competência nos seus saberes práticos ou de experiência adquiridos e validados na sua práxis social cotidiana, ou seja, em sua “cultura docente em ação”, ponto de partida para a construção dos seus saberes.

Os saberes pedagógicos se constituem na prática de ensino e fundamentam a docência. O saber ensinar representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em saber de ensino o conteúdo aprendido no percurso de sua profissão, na interação, a partir de uma reflexão crítica, que possibilita uma nova compreensão do ensinar, e, assim, sucessivamente.

Muitos dos educadores têm vivência de sua profissão e domínio do conhecimento profissional acumulando que é construído para transforma-se em conteúdo a ser ensinado ao aluno. Aprendem a ensinar, ensinando. São ensinantes aprendizes, na concepção freireana.

Essa nova concepção favorece a resignificação do saber individual e coletivo dos docentes, o que vai dar a cada um a construção de um saber próprio, com identidade própria, de acordo com o seu saber acumulado, reconstruído para ser ensinado e resignificado para ser renovado, de acordo com a profissão e cada situação de ensino.

Nessa direção, desenha-se a trajetória de formação da identidade docente profissional e epistemológica dos professores, no ensino superior. A formação docente se realiza via currículo informal e oculto, com identidade flexível, sem perder, contudo, sua essência alicerçada no saber ensinar.

A formação do profissional para a docência se realiza no cotidiano, em situação de ensino, por ele próprio, se legitima na coletividade dentro de um contexto social, institucional e profissional, de forma não sistematizada, no seu ritmo e de acordo com sua cultura e características individuais. Ele é sujeito de sua formação, é sujeito epistêmico em ação, o que resulta em sua auto-formação.

Segundo Gonçalves (2010), a formação pessoal e profissional não se separa, se realizam na dialogicidade e se legitimam no compartilhamento e com a participação do grupo do qual faz parte, na intenção e reflexão, por meio de metodologias próprias e na troca de experiências em situações informais e ou em reuniões de caráter pedagógico. É uma formação a princípio espontânea, que se dá a partir de representações sociais utilizadas pelo profissional como forma de apreensão e compreensão de sua prática docente, e que, aos poucos, adquire identidade própria sem perder o vínculo com o grupo que a legitimou. O saber ingênuo, do senso comum, sem rigor metodológico vai, assim, por meio da conscientização e reflexão, tornando-se crítico e com valor epistemológico.

2.2. Exercício da docência

Algumas considerações epistemológicas e legais se fazem necessárias. Para o exercício da docência, no ensino superior, não existe exigência legal de qualquer formação nessa direção. Porém, espera-se que o professor participe da elaboração do projeto pedagógico do curso trabalhado, saiba construir objetivos adequados ao perfil do egresso e natureza dos conteúdos programáticos, bem como, fazer planos de ensino e de aula, aplicar metodologias e estratégias adequadas para avaliar a aprendizagem, dentre outras atividades específicas relacionadas ao ensino (DEMO, 2002).

Atualmente, os conceitos fundamentais da educação exigem do professor além do ‘saber sobre’ o que vai ensinar, também o como ‘saber ensinar sobre’, para que a aprendizagem se realize satisfatoriamente.

Não se admite mais a mera transmissão do conhecimento pelo professor e a sua reprodução pelo estudante. A aprendizagem está no centro do processo educativo e não mais a produção do conhecimento fragmentado. Espera-se que o professor saiba conduzi-lo no desenvolvimento de competências e habilidades em sua formação profissional, além do conhecimento específico da futura profissão.

Considerando que o foco da presente pesquisa está voltado para o autoestudo de uma prática docente, destacamos a citação, pertinente ao nosso estudo, de Shulman (1987, p. 9), que afirma “Educar é essencialmente, uma profissão aprendida”.

O referido autor esclarece que, não é suficiente saber, é necessário ter sabedoria, pois é por meio dela que é possível compreender o ato educativo, o que implica, por parte do professor, não só constante formação, mas também ir além dela, pois ter sabedoria exige algo mais, exige entrar no íntimo e nas entranhas do ato educativo para ali captar a essência desse ato e transformá-lo em ensino. É nesse âmbito que se encontram os temas em discussão, a prática-docente e o autoestudo dessa prática-docente.

Nessa direção, a aprendizagem, e conseqüentemente, a formação devem ser contínuas, em virtude de o conhecimento exigir um movimento dialético constante de permanência e mudança. O saber ensinar vai sendo construído ao longo do processo educativo, de forma e acordo com seus lócus e agentes de produção, no confronto com a prática (GARCIA, 1997, p. 57).

Para Garcia (1997), transformar um determinado conteúdo em conteúdo de ensino é pessoal, independente de formação profissional para o exercício da docência.

A personalidade no ato educativo, incluindo-se aí, ou não, a referida sabedoria, permeia a identidade docente, que é simultaneamente epistemológica, porque possui um campo específico e profissional, porque possui específico de intervenção, no âmbito de sua prática profissional (SEVERINO; PIMENTA, 2002, p. 13).

Há de se considerar que todas as transformações que acometem o contexto atual e que são referentes à educação sejam consideradas como uma etapa inicial de uma inserção produtiva e não como etapa final de formação, visto que os estudantes que estão no ensino superior almejam uma formação profissional que o habilitem a uma colocação no mercado de trabalho e que deve ser nutrida com um processo de formação continuada e permanente.

De acordo com o artigo 43 da Lei nº 9394/96, a educação superior tem como finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomadas nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...];

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Atualmente as Instituições de Ensino Superior (IES) são reconhecidas como lócus para a produção e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, o que está fundamentado pelo desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão. Ainda de acordo com o inciso II do artigo supracitado, a formação de profissionais também está abarcada por este nível de ensino, que segundo a Organização das Nações Unidas (UNESCO) tem a missão de “educar e formar pessoas altamente qualificadas [...] promover um espaço aberto para o ensino superior e para a aprendizagem permanente [...] educar para a cidadania e participação plena na sociedade” (HIGHER..., 1998).

Neste sentido a dimensão do ensino, com toda sua complexidade, e a dimensão extensionista (participação ativa na sociedade) necessitam ser plenamente assumidas pelo docente universitário ao ensinar seus estudantes a aprender e a tomar decisões, ao invés de serem unicamente receptáculos de uma transmissão de conhecimento. Esta concepção requer um profissional com autonomia intelectual, que assuma seu protagonismo de intelectual transformador (GIROUX, 1997).

Sacristán (1999) define a prática docente como prática social/educativa porque institucionalizada, alicerçada nos modos de efetuar a formação profissional em suas variadas áreas e reconhecimentos como tal por cada universidade.

Segundo Vieira (2009) os professores constroem um saber assistemático e com uma gramática pedagógica advinda da experiência e elaborando um conhecimento que se resvala mais pelo seu caráter de senso-comum da profissionalidade do que por estudos sistemáticos, reflexivos sobre a prática.

A construção do conhecimento se faz, segundo Masetto (2010, p. 79) “pela integração das informações obtidas junto às demais disciplinas de modo multi ou interdisciplinar”.

Para Stano (2015, p. 55):

As práticas docentes, quando refletidas pelos seus autores (professores), considerando os momentos de planejamento, execução e avaliação, apontam a possibilidade de um currículo, mais do que prescrito, um currículo vivido e ressignificado permanentemente, refazendo rotas, driblando obstáculos, superando desafios. Os professores, assumindo suas limitações e buscando possibilidades,

recriam o currículo por meio de suas práticas de ensino. E, no movimento cotidiano de ação-reflexão, os professores criam seus saberes docentes e contribuem para uma educação que se faz no dia a dia, passo a passo, em busca de uma maior qualidade na formação de seus alunos. Ao criar mecanismos garantidores da aprendizagem do aluno, os professores acabam de elaborar saberes docentes próprios, e correspondentes ao contexto no qual vão se fazendo profissionais na docência.

2.3. Aprendizagem na docência

Segundo Mizukami (2004, p. 33) “o que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como os professores constroem conhecimentos sobre o ensino”?

Há estudos que focalizam processos cognitivos envolvidos tanto na proposição quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja. Tais estudos, embora não conclusivos, têm contribuído para compreensões sobre o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor.

Estudos sobre o ‘pensamento do professor’ evidenciaram que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores eram importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em suas decisões curriculares.

Shulman (1986) indica que, na tentativa de simplificar as complexidades do ensino em sala de aula, as pesquisas até então realizadas ignoram um aspecto central da vida da sala de aula: o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionam. “Tais pesquisas não investigam [...] como o conteúdo específico de uma área de conhecimento era transformado a partir do conhecimento que o professor tinha em conhecimento de ensino” (SHULMAN, 1986, p. 6).

Não procede a suposição de que professores ou sabem ou não sabem algo. Eles sabem suas matérias de diferentes formas e com diferentes áreas de especialização e familiaridade.

A base do conhecimento para o ensino consiste de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa favorecer processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional que os guie em suas decisões quanto conhecimento da matéria.

Quanto ao ensino do conteúdo, o professor deve possuir uma compreensão mínima e básica da matéria a ser ensinada de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos e um bom conhecimento das possibilidades da matéria em todos os contextos.

Embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente.

Os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para seus alunos. Eles devem ter conhecimento da área de atuação e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria. A experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, a ser considerado a seguir, e é condição necessária para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Citado por Shulman (1986), o processo de raciocínio pedagógico, enfatiza que quando o professor aprende ensinar, ele deve estar preparado para inúmeras formas diferentes de abordar o ensino, ele deverá ser capaz de lidar com a abordagem diferente de cada aluno. Os alunos irão colocar questões a partir de diferentes áreas e o professor deverá ser capaz de abordá-las a partir do referencial teórico deles. Dessa forma, quando se aprende a ser professor, deve-se aprender em termos de como vai ensinar algo, como isso vai ensinar algo, como isso vai afetar os estudantes e como eles serão capazes de entender a matéria.

Para Mizukami (2004, p. 41):

A colocação desse professor gera um desafio: como aprender algo de muitas maneiras diferentes? Os professores deverão gerar formas alternativas de lidar com suas disciplinas – análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentos, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, etc. – que levem em consideração diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos. O modelo de raciocínio pedagógico contempla, precisamente, o processo de construção desse conhecimento de como ensinar.

Embora uma parte significativa da base de conhecimento de uma profissão seja gerada por especialistas na academia, tal base não constitui conhecimento profissional a menos que e até que seja efetivamente utilizado em contextos específicos e no campo da prática.

2.4. Docência no ensino superior e autoestudo de prática docente

Uma das questões candentes na discussão contemporânea educacional é o novo rumo da formação docente. O grande desafio, nessa área, é ressignificar a formação, revendo sua

concepção, seus objetivos e funções; buscando criar outras maneiras de desenvolver o processo de autoformação e autoestudo da sua própria prática docente.

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicos), mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

A reflexão sobre a prática é a base fundamental da formação e autoformação. A reflexão propõe voltar atrás para examinar melhor, para ver e rever a realidade de forma atenta, compreensiva e abrangente.

“A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1999, p. 58).

O saber docente não só se faz pela acumulação de conhecimentos, mas se pensa em saber construído a partir da fundamentação teórica consistente e rigorosa para voltando-se à prática, transformá-la graças à reflexão.

Ação-reflexiva-ação: eis o movimento essencial da formação onde impera o processo reflexivo. “Para que a experiência se converta em saber é necessário fazer do exercício do trabalho, objeto de reflexão e pesquisa pelos que nele estão diretamente implicados”. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Ao se assumir como sujeito de sua prática e de seu processo de conhecimento, o professor torna-se participante ativo e engajado no processo.

O professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente e com seus alunos, no seu espaço de trabalho e interação com os mesmos.

Busca-se, enfim, uma mudança na postura do professor mais participativo, solidário, democrático, criativo e fundamentalmente, reflexivo, produtor de sentido e significado, tendo no horizonte, uma sociedade mais justa e humana.

Roldão (2007) no que se respeita à representação do conceito de ensinar, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o “professor um saber” e o “fazer os outros se apropriarem de um saber”, ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Ensinar configura-se ainda, fazer aprender alguma coisa. Não é a perícia técnica da aula, tampouco a pura inspiração criativa, que fazem a especificidade do saber docente. E, contudo, o conhecimento profissional (do professor, do enfermeiro, entre outros) exige, sem dúvida, o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de artística” (ROLDÃO, 2007).

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico. É nesse sentido que se apontam os saberes escolares, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e ainda, a experiência profissional como fenômenos que se misturam na atividade diária do professor, haja vista a definição dada ao professor, segundo seu papel e atuação.

A pedagogia universitária é estruturada em torno de princípios, diretrizes e ações relacionadas à educação do jovem, orientados pelos objetivos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas e avaliação da aprendizagem, implicando na construção da vida adulta (ARAÚJO, 2008).

Veiga (2006) relata há a necessidade da aquisição de conhecimentos e habilidades relacionadas à atividade docente, visando à melhoria da qualidade do ensino. Assim, se vê necessário investir na formação, científico-pedagógica, de professores universitários, para que sejam capazes de lidar com a universidade como instituição social, onde estão presentes reflexão, crítica e ideias de formação.

Para Nóvoa (2000), será necessário que os professores diversifiquem os tipos de relação pedagógica, diferindo dos usados atualmente. Dessa forma, não basta ensinar algumas técnicas pedagógicas para sanar, temporariamente, o problema.

Isso acontece, pois, de acordo com o artigo 66 da Lei 9394/96 (de Diretrizes e Bases da Educação), o professor universitário é preparado prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. Não ocorre uma formação, e sim uma preparação dentro desses programas (BRASIL, 1996).

Pedroso e Cunha (2008) apontam a necessidade de mudanças nas políticas nacionais de saúde e educação no que diz respeito à formação profissional, para isso é preciso estimulação e apoio para ampliação da responsabilidade social dos egressos.

O professor universitário precisa se adaptar devido às mudanças de paradigma, pois as práticas pedagógicas universitárias refletem a sociedade, revelando a complexa interação humana e dinâmica social. Assim, o professor precisa inovar para compreender as atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem que estão em constante atualização, incitando a descoberta e a aprendizagem por meio do diálogo entre ele e o aluno (PEDROSO; CUNHA, 2008).

A temática das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), aliada à formação de professores, suscita reflexões sobre a natureza do trabalho pedagógico, com base nas mediações técnicas e no desenvolvimento do processo formativo dos profissionais da educação nesse contexto.

Para Alonso (2008), carrear o fenômeno da globalização e seus reflexos nos vários âmbitos da vida humana é importante, à medida que, por meio de uma série de reconstruções de nosso cotidiano, podemos entender como foi alterada a percepção sobre o mundo. Tempo, espaço e trabalho são afetados pelas dinâmicas que reconfiguram nossas relações, nossa maneira de ser/estar no mundo. Embora seja um processo marcadamente econômico, há nisso uma lógica que impõe outros modos de organização da vida, que se espalha pelo social, cultural, político-educacional, demanda rearranjos e criações humanas que nos possibilitam interagir com o novo, compreender o desconhecido. É neste contexto, que a formação de professores também se encerra, seja pelos desafios gerados na e pela forma como o conhecimento é produzido e socializado, seja pelos dilemas postos aos sistemas de ensino em qualquer de seus níveis.

Para Fernandes (2001) existe uma preocupação, por parte da instituição de ensino, com a competência profissional no tocante de sua formação, sem trazê-lo no contexto histórico na perspectiva de ser professor.

O Plano Nacional de Graduação (PNG) traz um novo contexto para a educação, no qual a formação é vista como um processo contínuo dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) (VEIGA, 2006).

O professor tem de ser capacitado cientificamente (diploma) e ter domínio de conhecimentos pedagógicos. Porém, as IES precisam além de apoiar programas de pós-graduação *stricto sensu*, promover programas de educação continuada, visando assim o bom desempenho de seus professores (VEIGA, 2006).

A integração das TIC assumiu o papel de catalisadora de mudanças na implementação de novas alternativas à educação e à prática pedagógica dos professores, tanto na mudança ao incorporar as TIC na aprendizagem e no processo de construção de conhecimentos, tanto na aula formal como nas situações de estudo individual e desenvolvimento de trabalhos, despertando a curiosidade epistemológica do aluno.

Provocar mudanças na prática pedagógica, valorizar os professores, compartilhar saberes e experiências; recuperar a função social da escola como espaço democrático de ensino, aprendizagem e formação para a emancipação humana são aspectos potencializados como o uso das TIC.

Em sua atuação cotidiana, o professor forma e se forma, chamado conhecimento compartilhado, sendo este um processo de construção pedagógico e epistemológico contínuo capaz de envolver os professores em tudo que eles acreditam, veem e fazem, proporcionando-lhes o princípio de suas aprendizagens. (BOLZAN; ISAIA, 2010).

Dentro da sala de aula, o professor universitário enfrenta um desafio em como articular o ensinar e o aprender, pois nem sempre tem domínio do conhecimento para si, dentro da sua prática profissional, consegue transmitir esse conhecimento. O professor precisa, além de ter um domínio específico de uma determinada área, desenvolver o saber político e o saber pedagógico (ALTHAUS, 2004).

Ignorar a especificidade da escola como território formador e formativo, significar escola e as TIC, compreendendo o caráter técnico e instrumentalizador das tecnologias, tem como consequência sua utilização pedagógica, possibilitando reafirmar o território singular da escola e a autoridade do professor neste espaço.

Nas TIC, a internet vem sendo usada como um recurso de métodos de aprendizagem de ensino superior, com as dinâmicas de ensino a distancia, criando uma porta de comunicação entre professores e alunos, na qual partilham as informação e decidem como usá-la (ALVES et al., 2012).

De acordo com Bolzan e Isaias (2010), para a produção de uma pedagogia específica para o ensino superior é necessário refletir sobre a prática como um ponto principal essencial, questionando-se sobre as ações tomadas e suas relações entre as teorias e os problemas que resultam dessa prática, possibilitando o avanço e formulação de novos saberes. Porém, esses mesmos autores constatam que inexistem processos formativos específicos para o ensino superior, evidenciando que o docente universitário não tem formação pedagógica para formar profissionalmente outros sujeitos.

Althaus (2004) cita que a prática pedagógica baseia-se num melhoramento de conhecimento teórico juntamente com suas experiências do cotidiano, pois a prática e a reflexão solidificam as ações, buscando novos conhecimentos.

É necessário praticar a formação-ação, ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim competências interpessoais envolvendo, efetivamente, agentes educativos no processo ensino e aprendizagem. A formação tem a função de qualificar os profissionais e não apenas prover-lhes um perfil profissional padrão. Na docência, é indispensável trabalhar as relações humanas, com iniciativa e participação nas ações do profissional, pois o objeto deste trabalho é dinâmico (LEITE; RAMOS, 2012).

A inovação na educação superior está relacionada ao docente usar novas tecnologias de informação e comunicação, a utilização de computadores para a realização das atividades pelos alunos, oferecer mais trabalhos em grupo e menos aulas expositivas, explorar o ensino a distância e incentivar o uso de laboratórios de informática. O educador adquire um novo papel, sendo o gestor e mediador de aprendizagem, onde as comunicações e a informação são a base do meio social (MASETTO, 2004).

Para Alves et al. (2012), é necessário uma reorganização curricular, flexibilizando os processos e integrando os conhecimentos, assim obtendo respostas mais eficazes no que se refere a mobilidade e a empregabilidade dos graduados, sendo indispensável que todos nas IES sejam aptos para trabalhar com os avanços do conhecimento científico, os desafios da empregabilidade e do empreendedorismo e as exigências da sociedade.

Depois de analisar algumas práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, Alves et al. (2004) constataram que o *feedback*, a avaliação em pares e os *e-portefolios* viabilizam o envolvimento dos discentes num debate contínuo, tornando-os os protagonistas do próprio processo formativo, isso tanto no contexto presencial quanto no ensino a distância. O *feedback* incentiva o aluno a refletir sobre seu aprendizado, aumenta a compreensão, aprendizagem e motivação. A avaliação por pares analisa a aprendizagem de pares com o status similares, levando em consideração a quantidade, o nível, valor, qualidade ou o sucesso da aprendizagem. O *e-portefolio* é baseado em sua versão física, criado em ambiente digital, podendo mesclar texto, imagens, áudio e vídeo na sua composição (ALVES et al., 2012).

Para Cyrino e Toralles-Pereira (2004) a problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) são outras estratégias de aprendizagem, que visam o desenvolvimento de ensinar e aprender trabalhando problemas, de forma intencional. Esse tipo de educação está fundamentado no diálogo entre professor e aluno, gerando um processo emancipatório no qual ambos aprendem juntos. Essas estratégias rompem o modo tradicional de ensinar e aprender, pois estimula a gestão participativa dos participantes da experiência, reorganizando a relação entre teoria e prática.

A problematização enfatiza que os problemas que serão estudados sejam obtidos através da observação da realidade, desenvolvendo, assim, a consciência crítica e proporcionando aos alunos uma reflexão da realidade estudada. Já a ABP promove uma investigação, integrando os sinais e sintomas encontrados com seus conhecimentos prévios, adquirindo habilidades, exercício e construção intelectual (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

De acordo com Masetto (2011), a aprendizagem não é apenas se desenvolver intelectualmente, mas também desenvolver suas habilidades, atitudes e valores. Para isso é necessário a inovação curricular no ensino superior, que integra de forma efetiva a prática profissional com as teorias e princípios adquiridos no processo de aprendizagem em todo o período de formação. Alunos e professores são atores principais nessa inovação, mas é preciso modificar seus papéis, performance e atitudes para que se adaptem a essa inovação.

2.5. Relação teoria-prática na enfermagem

No currículo dos cursos superiores de enfermagem existem estágios – ensinamentos clínicos que se realizaram em instituições de saúde ou na comunidade, em diferentes contextos da atividade profissional do enfermeiro.

Este ensino clínico, vulgarmente designado por estágio, é, na perspectiva de Martin (1991, p. 162), “um tempo de trabalho, de observação, de aprendizagem e de avaliação, em que se promove o encontro entre o professor e o aluno num contexto de trabalho”. Para Vasconcellos (1992, p. 28) “os estágios destinam-se a complementar a formação teórico-prática, nas condições concretas do posto de trabalho de uma organização que se compromete a facultar a informação em condições para isso necessárias”.

Revestem-se de grande importância os ensinamentos-clínicos de enfermagem e as Escolas Superiores de Enfermagem, com as instituições prestadoras de cuidados de saúde, que têm grande responsabilidade em facilitar aos estudantes o desenvolvimento de capacidades para a prática de enfermagem, pois o ensino clínico “permite a consciencialização gradual dos diferentes papéis que o enfermeiro é chamado a desenvolver e das competências requeridas para o seu desempenho” (MATOS, 1997, p. 9).

É integrados na equipe de enfermagem que os alunos estabelecem relações mais equitativas e próximas entre os enfermeiros do exercício, aprendendo com eles a “enfermagem prática” e a facilitar a inserção futura no mundo do trabalho através das regras de funcionamento da organização.

A par desta dimensão de socialização há outras competências adquiridas em contexto de trabalho: o trabalho em equipe, a organização individual do trabalho, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidade, aprender a aprender com as novas situações, a comunicação e a decisão individual ou em grupo perante situações novas. Só com plena

interação entre o indivíduo, a formação e o contexto de trabalho, os processos formativos desenvolvem capacidades de resolução de problemas e de pensamento criativo.

Da mesma opinião é Martin (1991, p. 162) ao referir que “o ensino-clínico é um meio privilegiado na formação do aluno de enfermagem [...] permite ao estagiário desenvolver a sua identidade profissional, aprender o seu próprio modo de aprendizagem ou a lançar as bases necessárias à construção dos seus conhecimentos profissionais”.

No curso de enfermagem é indispensável à existência de uma formação prática (ensino-clínico) que deva alternar com a formação teórica, pois como já referimos, a produção de competências não cabe só à escola, mas também ao local de trabalho. É no agir em situações que se desenvolvem as competências ou dito de outro modo, a ciência e a arte dos cuidados de enfermagem formam um todo integrado. Além disso, afastados da sala de aula, os alunos poderão reencontrar o sentido do seu próprio trabalho, e das suas capacidades e tornarem-se mais cooperantes uns com os outros através da partilha de tarefas reais e de desafios. Conhecendo melhor a realidade, o docente identificará os problemas e poderá fazer uma aproximação entre os conteúdos programáticos e os problemas mais sentidos na prática.

Os saberes práticos são fundamentais à teoria “porque a teoria sem a perspectiva de resolução na prática é estéril, mas a prática sem a teoria é cega” (REBELO, 1996, p. 16).

Como já foi dito anteriormente, “a escola deverá ser permeável à lógica do trabalho tornar-se qualificante, isto é, que permita uma aprendizagem que não seja de repetição ou reprodução mas de compreensão das situações” (CORREIA, 1996, p. 10). É necessária, pois a colaboração/articulação entre os dois locais de formação de modo à teoria ter repercussões na prática e as práticas influenciarem e atualizarem o processo ensino-aprendizagem.

Sá-Chaves e Alarcão (2000) apontam uma série de princípios que se aplicam a realidade dos ensinos clínicos em enfermagem. Entre os vários princípios que são enumerados pelas autoras destacamos alguns que se relacionam com esta interação serviços/escola.

- √ Princípio da aprendizagem em contextos diversificados: os contextos da prática exercem uma influência importante na formação dos enfermeiros. O potencial de desenvolvimento é tanto maior quanto mais rica for a natureza e o número de vivências em contextos diversificados, alargando-se assim os campos micro-sistêmicos;
- √ Princípio da relação interpessoal: a ação dos outros pode ser um fator de desenvolvimento: trabalho em grupo e o trabalho com os profissionais da prática. A presença do docente, sobretudo na fase inicial, dá segurança e ajuda a

estabelecer a relação entre os contextos. O aluno é assim acompanhado por alguém que para além de o conhecer, conhece também (deverá conhecer) o novo contexto, facilitando assim a transição meso-sistemática;

- √ Princípio da relação intercontextual: o mundo da escola é diferente e tem sido mais ou menos estanque com o mundo dos serviços onde se realizam os estágios (hospitais, postos de saúde) sendo por todos reconhecida a importância do conhecimento intercontextual. Deverá estabelecer-se uma rede de canais abertos entre os vários mundos de forma a facilitar a formação: estabelecer relações, romper barreiras, ajudar à compreensão dos vários mundos, alterar mentalidade, criar sinergias;
- √ Princípio da organização de matriz conceitual: o permanente diálogo com a ação e como interlocutor numa perspectiva de resolução de problemas e construção de saberes facilita o desenvolvimento de uma teoria/prática, resultado da convergência multidisciplinar construtora de uma visão contextualizada dos problemas profissionais. Desta forma, permite-se ligar a ação à situação e estabelecer conexões entre a prática e os seus referentes teóricos.

No que respeita à formação de enfermeiros existe legislação que prevê essa colaboração das instituições de saúde e dos enfermeiros na formação em enfermagem. Esta cooperação assenta no que é legalmente preconizado pelo Despacho Ministerial 1/87 de 21/4/87 e reforçado no Despacho 8/90 de 28/2/90 o qual determina que:

“[...] os estabelecimentos e serviços dependentes do Ministério da Saúde devem prestar a maior colaboração às Escolas Superiores de Enfermagem nomeadamente:
 - facilitando campos de estágios de natureza e qualidade adequadas à formação de novos enfermeiros;
 - permitindo a colaboração do seu pessoal de enfermagem na aprendizagem prática dos estudantes, de acordo com as orientações ajustadas entre as escolas e os serviços
 [...] (PORTUGAL, 1990, p. 2706).

Existe uma interligação entre as escolas e as instituições e serviços prestadores de cuidados, mas são as escolas que lideram todo o processo ensino-aprendizagem dos ensinoss-clínicos. São os docentes que definem e selecionam os locais de estágio mais adequados à aprendizagem dos alunos, são eles que planejam os estágios e são responsáveis pela orientação e avaliação da aprendizagem dos estudantes. O próprio despacho 1/87 referido anteriormente refere que é de competência dos enfermeiros docentes, orientar e avaliar a

aprendizagem prática dos alunos, ainda que a colaboração do pessoal dos serviços (DR N. 116 de 21/5/87).

Essa resolução foi reforçada pelo Conselho de Ministros n. 116/2002 de 02 de outubro de 2002 no tocante a necessidade dos Ministérios da Educação e Saúde se articularem com vista ao planeamento estratégico da formação (PORTUGAL, 2002). Como consequência dessa resolução é criada uma comissão técnica para o ensino de enfermagem (Despacho Conjunto n. 291/2003, de 27 de março, DR n. 73, II Série) tendo na sua missão incluída a análise de formas de articulação para o ensino prático e elaboração de propostas de regulamentação desse domínio (PORTUGAL, 2003).

A enfermagem, enquanto ciência e arte, apenas podem ser adquirida através da execução direta dos cuidados de enfermagem e os estudantes necessitam de se identificar com uma função-modelo de exercício clínico.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta parte do trabalho, será abordado o cenário do estudo, local do estudo, delineamento da pesquisa, participantes do estudo, coleta e análise de dados e, também, a ética da pesquisa.

O professor em sua atuação, não se limita a transmitir conhecimento. A situação de interação com os alunos, própria desse ambiente, a sala de aula, mas não exclusiva dele, o obriga a adequar, a traduzir, criticamente, a problematizar o seu conteúdo para que haja aprendizagem.

O autoestudo tem sua gênese nos fundamentos subjacentes à prática reflexiva e à investigação-ação, remetendo para a necessidade de estudar e compreender o ensino sobre o ensino, envolvendo os formadores de professores (LOUGHRAN, 2009).

Não há definição única para o conceito. Entendo como ferramenta importante para o professor (*self*) aprofundar o sentido e a consciência de sua experiência na escola e no contexto de formação. Momento esse que se faz refletir, um enfoque individual e psicológico da ação docente.

3.1. Cenário do estudo

O estudo foi desenvolvido na Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (EEWB), situada na cidade de Itajubá, Sul de Minas Gerais.

A cidade de Itajubá está localizada no estado de Minas Gerais, com população de cerca de 96.000 de acordo com o IBGE (2015). Equidistante da cidade de São Paulo, 254 Km, do Rio de Janeiro 315 Km e da capital Belo Horizonte 445 Km.

O foco principal da cidade de Itajubá é o comércio e a educação, abrangendo todos os níveis do ensino (ITAJUBÁ, 2015).

3.1.1. Caracterização do local do estudo

A Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (EEWB), foi criada em 09 de janeiro de 1954 sob a direção da Santa Casa de Misericórdia de Itajubá. Nesse mesmo dia, a Provedoria da Santa Casa confia à Congregação das Irmãs da Providência de GAP a Direção Técnico Pedagógica da Escola (TIBÚRCIO, 1965).

Inaugura-se, no dia 06 de março de 1955, a Escola de Enfermagem de Itajubá.

Reconhecida na área do ensino, há 60 anos, a EEWB vem gerando e difundindo o conhecimento e a cultura, baseada nos padrões de crença, valores científicos e espirituais, sistematizados a assistência de enfermagem, bem como, promovendo a formação integral e permanente das pessoas e dos acadêmicos, futuros profissionais da saúde, respondendo às transformações da sociedade quanto à promoção, prevenção, restauração e reabilitação da saúde.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (EEWB), encontra-se na íntegra na secretaria da referida instituição.

Por ser uma instituição de caráter confessional, o documento expressa valores religiosos focados na formação da pessoa humana e na integralidade da formação do profissional de saúde. Enfatiza como objetivo identitário que tal formação humana deve estar embasada nos preceitos católicos referentes ao trabalho na área da saúde que garanta a dignidade da pessoa humana e ressaltando o cuidado com a formação moral do aluno.

Tem como missão, desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura, assim como promover a formação integral e contínua de cidadãos e enfermeiros comprometidos com a vida, com a saúde em níveis de prevenção, promoção, restauração e reabilitação, e com o progresso da sociedade e da profissão. (ESCOLA DE ENFERMAGEM WENCESLAU BRAZ, 2016).

O conceito de saúde explicitado no PPP supõe a formação de um profissional que tenha competências críticas e teórico-práticas no sentido de contribuir para a diminuição da desigualdade social. É, pois dado ênfase à formação generalista, técnico-científica, político-social, ética, legal e deontológica, que o capacita intervir no processo saúde-doença de forma crítica e competente e garantir a qualidade da assistência de enfermagem em todos os níveis de atenção à saúde, nas áreas assistencial e de gerenciamento.

O documento traz em seu marco referencial, uma análise sobre o cenário da saúde a partir das condições econômicas, sociais e política brasileira. Tal marco define de acordo com o documento, o currículo de formação do Enfermeiro, destacando-se os aspectos teóricos, práticos, clínicos e estágio. Cabe destacar que tais aspectos se delineiam numa orientação de

contextualização dos conteúdos teórico-práticos e assim explicita-se articulação pretendida entre teoria e prática no programa de pesquisa, ensino e extensão no texto oficial.

Observa-se que as disciplinas que compõem a grade curricular tem parte perfil teórico e parte prática. Mostra-se que a referida disciplina “Enfermagem na Saúde Coletiva II” permeia teoria e prática.

Logo o documento aponta articulação teoria e prática no currículo da instituição.

3.2. Delineamento da investigação

Esta pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo descritivo, exploratório, transversal e utilizará a técnica do autoestudo.

Na concepção de Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013), a pesquisa qualitativa busca, principalmente, construir crenças próprias para o fenômeno estudado, como no caso de um grupo de pessoas únicas.

Creswell (2010) acrescenta que a pesquisa qualitativa é um modo de explorar e entender o significado que as pessoas ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Utiliza diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação, e métodos de coleta, análise e interpretação de dados.

A pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode mensurar, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quanto se trata da pessoa, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades e isto, pode ser traduzido em números quantificáveis (DUARTE, 2014).

No estudo descritivo, o propósito do pesquisador é descrever fenômenos, contextos e eventos, detalhando como são e como se manifestam. Procura especificar propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, ou seja, atributos e traços importantes de qualquer evento que se analisa (SAMPIERI, COLLADO, BAPTISTA LUCIO, 2013).

A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência (DUARTE, 2014).

Duarte (2014) esclarece que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em

questão. Os dados são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

Os estudos exploratórios, como afirmam Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013), têm como objetivo examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, no qual se têm dúvidas ou que não foi abordado anteriormente. Relaciona-se ao levantamento bibliográfico, entrevistas com as pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado dentre outros.

No estudo transversal, Dyniewicz (2009) diz que ocorre quando a disposição e o desfecho são avaliados simultaneamente no mesmo ponto de tempo, não havendo período de segmento ou observação, como também não tem como definir com exatidão a sequência temporal dos eventos estudados.

Segundo Liebscher (1998), para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas.

É o caso da pesquisa que não visa quantificação, mas a busca de significados.

O autoestudo pode assumir diferentes modalidades (individual, colaborativo e institucional), embora a acepção mais comum seja a do estudo realizado pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática e rigorosa sobre a sua própria experiência, tendo como base o conhecimento do prático. Apresenta como característica básica o desenvolvimento da conexão do *self* com o seu tempo e espaço.

Portanto, a pesquisa *self-study* de qualidade requer que o investigador demonstre um equilíbrio particularmente sensível entre biografia e história que é demonstrado através do modo pelo qual a experiência individual pode proporcionar *insights* e soluções para questões e inquietações.

3.3. Sujeitos da pesquisa

A amostragem do estudo foi composta por 18 alunos voluntários da disciplina específica “Enfermagem na Saúde Coletiva II” do 7º período da graduação do curso de Enfermagem do ano de 2016, turma 58, da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz. Esse número de alunos corresponde àqueles que ainda não fizeram a referida disciplina.

Os critérios de inclusão são: alunos que quiseram participar da pesquisa e aqueles que fizeram a disciplina específica “Enfermagem na Saúde Coletiva II”, alunos do 7º período da graduação da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (APÊNDICE A).

Os critérios de exclusão são aqueles contrários aos de inclusão.

A escolha deste estudo justifica-se nos saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizados pela pesquisadora, que leciona na referida instituição de Ensino Superior.

Diante dessas possibilidades de ação, procurando a interação entre a problemática e os objetivos, o delineamento da pesquisa qualitativa é considerado “um delineamento que emerge a medida que o pesquisador toma decisões constantes que refletem o que foi aprendido” (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004, p. 200).

3.4. Coleta e análise dos dados

A fim de conhecer como as atividades de autoestudo estavam sendo feitas e como poderiam ser comparadas futuramente, aplicou-se um instrumento de desenvolvimento diário, Anexo D, descrevendo passo a passo as atividades propostas e o relato de heteroavaliação preenchido pelo docente otimizando o aprendizado assim como avaliando as práticas utilizadas e possíveis ajustes.

Ao final de cada intervenção no contexto das aulas, realizamos uma interação dialógica entre acadêmicos e docente buscando refletir sobre os aspectos positivos e negativos identificados por cada um dos membros do grupo para chegar a um consenso sobre o que necessita ser alterado para uma nova intervenção.

Essa ação complementa a reflexão individual do professor, momento em que se realiza uma espécie de autoinvestigação, a qual pode ser entendida como:

[...] um estudo feito pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática sobre sua própria experiência e tem como base o conhecimento do prático. É preciso que o professor perceba a necessidade de realizar o autoestudo, que esse processo emergja da constatação de um melhor entendimento de sua prática, de que o seu trabalho não deve ser apenas mecânico e repetitivo; o método do autoestudo virá então em resposta a esse autopercepção (MARCONDES, 2013, p. 140).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina foi planejada em janeiro/2016, dividida em teoria/prática e laboratório. Os alunos foram divididos em 3 (três) grupos, perfazendo 12 dias na disciplina.

Aula é algo concebido como a forma que predomina no processo de ensinar e aprender, no qual se constroem, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que o aluno assimile conhecimentos, habilidades, atividades e convicções, desenvolvendo, assim, competências nos âmbitos profissional e pessoal. Dessa forma, para que a aula possa proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários para construção do processo de aprendizagem, faz-se necessária a elaboração de um plano de aula que contemple elementos como: estrutura didática, temática, objetivos, conteúdo programático, estratégias e recursos didáticos, duração e referências (LIBÂNEO, 1994).

4.1. Desenvolvimento diário

Iniciamos o semestre no dia 15/02/2016 com a acolhida aos alunos ingressantes, desejo de boas vindas e separação dos grupos para as disciplinas específicas.

Já com o grupo iniciante, foram dadas as orientações gerais sobre a disciplina Enfermagem na Saúde Coletiva II, apresentação do plano de ensino, sistema de avaliação e notas, bem como de estágio de Ensino-Clínico para desenvolvimento da prática.

De acordo com a divisão do número de alunos, cada grupo de professores ficou com 6 alunos no total, perfazendo 12 dias de atividades na referida disciplina, com carga horária de 68 horas/aula.

O 1º primeiro grupo foi trabalhado da seguinte forma: toda a teoria e laboratório foi dada em um bloco de atividades, perfazendo 9 dias na Escola de Enfermagem Wenceslau Braz, com aulas expositivas, discussão de casos clínicos, apresentação de estudos dirigidos, manuseio de material de apoio; perfazendo carga horária de 43 horas/aula. Após esses dias, os alunos foram acompanhados em Ensino-Clínico na Policlínica Dr. Gaspar Lisboa no bairro da Varginha em Itajubá-MG, desenvolvendo habilidades e aprimorando sua técnica em acolher usuários, triar cartões de vacinas, preparar material a ser utilizado nas atividades do dia,

administrar imunobiológicos sob supervisão da docente, bem como retomando conceitos teóricos a cada procedimento executado.

Já o 2º segundo grupo, após a sugestão da Coordenação Pedagógica da EEWB para que as aulas fossem divididas em teoria a ser dada primeiro, na sequência aulas de laboratório para treinar as habilidades dos alunos e somente depois os alunos participariam da prática, a docente assim o fez. Permanecemos na EEWB por 8 dias perfazendo carga horária de 38 horas/aula subdivididas em 4 dias em sala de aula (20 horas/aula) com aulas expositivas, apresentação de estudos dirigidos e 3 dias de 5 horas/aula perfazendo (15 horas/aula) mais 3 horas/aula em laboratório, discutindo casos clínicos, manuseando material de apoio e treinando habilidades técnicas. Após esse período seguimos para o Ensino-Clínico, ou seja, aulas práticas na Policlínica Dr. Gaspar Lisboa, para as atividades prática propriamente ditas. Os acadêmicos puderam triar vários cartões de vacinas, orientar usuários, preparar e administrar imunobiológicos sob supervisão da docente e por vezes ficavam aguardando a demanda da Unidade, haja vista, dias frios e chuvosos e conseqüentemente diminuição de procura na sala de vacinas.

E, por fim, o 3º grupo foi trabalhado de forma bem atípica no que diz respeito às orientações da Coordenação Pedagógica da EEWB que deveria trabalhar teoria/laboratório/prática. Porém, houve solicitação do 4º BE Combate de Itajubá para vacinação em sua corporação ingressante. Assim, os alunos seguiram para o Ensino-Clínico na Policlínica Dr. Gaspar Lisboa no bairro da Varginha, com uma breve orientação de quais vacinas seriam administradas e revisão das técnicas de aplicação de injeções intramuscular e subcutânea já aprendida pelos alunos. Foi um dia bastante agitado e produtivo no tocante ao desenvolvimento de habilidades e aprimoramento da técnica de administração de injeções. Os alunos realizaram várias vacinas, porém somente a técnica foi avaliada. Seguimos para as aulas teóricas e de laboratório a fim de fundamentar a prática desenvolvida. Durante as aulas, os alunos verbalizaram a facilidade em associar teoria e prática, remetendo à ação realizada no 4º BE e fixando o conteúdo trabalhado. Ao voltar ao Ensino-Clínico, demonstraram mais segurança e satisfação com os conhecimentos adquiridos.

Acredito que ao longo desse processo, realizaram diversas aprendizagens aprofundaram capacidades e competências e sentiram desenvolver-se profissionalmente em vários aspectos.

4.2. Teoria e laboratório/prática - 1º grupo

No primeiro encontro com os alunos, iniciei o contato deixando claro que o sucesso daquela disciplina ia depender de um trabalho em equipe entre professora e alunos, um trabalho de parceria e corresponsabilidade que ia começar naquele mesmo instante, quando o grupo foi se manifestar sobre quais são suas expectativas sobre a disciplina, o que já ouviram falar a respeito dela, que comentários de colegas ouviram, o que pensam que vão estudar e para que serve aquela disciplina.

No que diz respeito à avaliação, que é fundamental desenvolvermos em nossa docência, entendemos que a avaliação não tem por finalidade apenas medir e controlar os resultados de um processo de aprendizagem, verificar o que foi aprendido e fazer julgamento sobre os resultados.

Avaliação é a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (*feedback*) para nossos alunos que os ajudem a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, o que é importante ser ampliado ou completado, como eles poderão fazer melhor isto ou aquilo. Avaliação é a capacidade de motivar nossos alunos para desenvolverem seu processo de aprendizagem.

Por isso tem sentido o desenvolvimento da autoavaliação, quando o próprio aluno aprende a diagnosticar o que aprendeu, quais são as suas dificuldades no processo, e quais são suas capacidades que lhe facilitam aprender. Essas percepções irão ajudá-lo por toda a vida.

Compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno modifica completamente esse quadro. Com efeito, sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Esse conceito de aula universitária faz com que ela transcenda seu espaço corriqueiro de acontecer: só na universidade. Onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos definidos aí encontramos uma “aula universitária”. Assim, tão importante como a sala de aula – onde se ministram aulas teóricas na universidade – e os laboratórios – onde se realizam as aulas práticas – são os demais locais onde, por exemplo, se realizam as

atividades profissionais daquele estudante: empresas, fábricas, escolas, postos de saúde, hospital, fórum, escritórios de advocacia e de administração de empresas, casas de detenção, canteiro de obras, plantações, hortas, pomares, instituições públicas e particulares [...] pois em todos eles se pode aprender significativamente o exercício competente e cidadão de uma profissão (CASTANHO; CASTANHO, 2002, p. 85-86).

Além disso, esses “novos” espaços de aula envolvem a realidade profissional do professor e do aluno, são muito mais motivadores para a aprendizagem, muito mais instigantes para o exercício da docência, Trata-se de situações reais que são complexas, exigem integração de teoria e prática, são cheias de imprevistos, exigem inter-relação de disciplinas e especialidades, desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, bem como atitudes de ética, política e cidadania. E por essa mesma razão são preferíveis aos espaços tradicionais de aula.

Os alunos receberam as orientações de teoria/prática sobre a disciplina, conteúdo programático, local de Ensino-Clínico, nos primeiros dias na Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (EEWB) e após desenvolveram o conteúdo teórico e prático em campo de estágio.

No Ensino-Clínico, foram trabalhadas teoria e prática juntas, haja vista espaço disponibilizado na Policlínica da Varginha para esse fim.

Durante a permanência no Ensino-Clínico, foi ministrada avaliação teórica e prática, com manuseio de material de apoio.

Ao final dos 12 dias da disciplina, os alunos responderam um questionamento da docente sobre a forma de trabalhar teoria/prática juntas.

Os alunos verbalizaram a importância de estar *sendo trabalhada teoria junto com a prática, facilitando a memorização e aprendizado do conteúdo*, uma vez que na prática, o conteúdo teórico era sempre retomado. As notas e avaliação foram acima da média preconizadas pela instituição de Ensino.

Professora junto ao aluno. Para Castanho e Castanho (2002, p. 89)

O que se defende é a mudança de postura do professor “ensinante” para o professor “que está com” o aluno para que ele possa aprender; a mudança do papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico junto dos alunos; a mudança do “fazer sozinho” para a organização de trabalho em equipe, em que o professor e alunos não são os agentes/parceiros e corresponsáveis nas ações de aprendizagem.

“A aprendizagem se realiza mais facilmente e com maior compreensão e retenção quando acontece nos vários ambientes profissionais, fora da sala de aula, porque coloca o aprendiz mais em contato com a realidade” (CASTANHO; CASTANHO, 2002, p. 88).

Depoimentos dos alunos do 1º grupo teoria/prática:

“Durante o estágio, fomos inseridos na comunidade já como profissionais enfermeiros e pudemos atuar, colocar em prática tudo o que aprendemos em sala de aula”. (A1)

“Tudo aconteceu de acordo com o nosso nível de conhecimento, realmente foi gradativo e crescente”. (A2)

“A disciplina foi aplicada de forma dinâmica, bem estruturada associando teoria e prática facilitando o aprendizado”. (A3)

“A forma trabalhada pela professora, intercalando teoria e prática nos ajudou para que assimilássemos melhor o conteúdo sobre vacinas”. (A4)

“Tivemos prova teórica e prática e conseguimos conciliar perfeitamente melhorando o aproveitamento”. (A5)

“Gostei muito da forma como a professora ensinou as vacinas. Primeiro ela explicou a teoria e junto demonstrava a técnica e o uso dos materiais da sala de vacinas. Depois fomos para a prática e aquilo que era mais novidade. O medo foi menor”. (A6)

A importância da articulação teoria-prática no processo de aprendizagem é corroborado por Castanho e Castanho (2002) ao se referir à formação de profissionais na área inclusive da saúde, facilitando tal articulação. O autor sustenta que o espaço da sala de aula se expande e aumenta a possibilidade de um aprendizado significativo.

4.3. Teoria/laboratório/prática - 2º grupo

Planejamento da disciplina fragmentando teoria/laboratório/prática. Grupo de 6 (seis) alunos, perfazendo 12 dias de estudo.

O 2º (segundo) grupo recebeu toda a teoria referente ao Programa Nacional de Imunizações (PNI) do Ministério da Saúde em sala de aula, conforme solicitação da

Coordenação Pedagógica da EEWB para prosseguir com aulas em laboratório e por último as aulas práticas em campo de Ensino-Clínico.

No Ensino-Clínico, em determinados momentos, os alunos ficavam ociosos aguardando demanda de clientes à Unidade de Saúde. Uma vez que a teoria já havia sido trabalhada.

Os alunos durante a permanência em Ensino-Clínico, o qual a Unidade encontrava-se sem movimento, os mesmos queixavam de estarem sem realizar atividades do conteúdo em foco.

Ao final desse grupo, foi realizado um *feedback* com o grupo de alunos participantes, a fim de ouvir suas contribuições para a forma de se trabalhar a disciplina (estratificando teoria/laboratório/prática). Os comentários e pontuações seguiram que o **conhecimento** sobre o **conteúdo estudado foi muito válido**, porém por vezes ficavam “**esperando**” usuários procurarem a Unidade.

Pontuações retiradas das falas dos participantes:

“Durante os nossos estágios aprendemos a fazer, mas em primeiro lugar a pensar como fazer”. (A1)

“No estágio que a gente fez em Enfermagem Saúde Coletiva II, no 7º período, ele permitiu que tivéssemos conhecimento teórico-prático, foi aí que associamos a teoria com a prática”. (A2)

“No estágio, quando a gente atende alguém e vê os problemas de saúde de perto e tenta ajudar é muito gratificante, é aí que você vê a sua importância para aquela população”. (A3)

“Achei um pouco difícil e cansativo, ter toda a teoria primeiro, depois ir para o laboratório e por último participar do Ensino-Clínico, ver a prática. A gente fica ansiosa querendo fazer logo e quando estuda só a teoria fica difícil pensar na prática, como vai ser [...]”. (A4)

“No estágio, quando chegamos, a cabeça estava “fervendo”, com tanta teoria. Mas aos poucos a professora foi nos colocando para desenvolver as técnicas específicas e sempre apoiando, orientando para não ficarmos sozinhos em nenhum momento. Isso nos deu segurança”. (A5)

“Achei que foi um processo bem estruturado; primeiro a teoria, o laboratório e depois a prática. Apesar de alguns esquecimentos da teoria, a professora sempre nos lembrava antes da realização de qualquer vacina”. (A6)

Observa-se que é a prática que favorece a compreensão da teoria, sendo que esta mesma teoria facilita, ilumina e orienta os procedimentos práticos. Há, pois um sentido de complementação entre a teoria que antecede a ação prática na formação profissional em saúde (STANO, 2015).

4.4. Prática/teoria e laboratório/prática - 3º grupo

A disciplina foi planejada para iniciar com conteúdo teórico, porém foi solicitada a contribuição dos alunos em vacinar a Corporação do 4º Batalhão de Engenharia e Combate antes mesmo dos alunos terem contato com a prática em sala de vacinas.

O 3º grupo de alunos recebeu 2 (dois) dias de teoria em sala de aula e atipicamente seguiu para vacinação (prática), testando habilidades em técnicas de administração de imunobiológicos.

No Ensino-Clínico, os alunos participaram da vacinação na Corporação do 4º Batalhão de Engenharia e Combate, desenvolvendo e aprimorando habilidades técnicas de administração de injeções intramuscular sem saberem especificamente as vacinas aplicadas.

Ao término desse dia de atividades no Batalhão, os alunos foram direcionados para o conteúdo teórico durante 5 (cinco) dias, testando conhecimentos e habilidades em laboratório com material de apoio.

Ao final desse grupo de Ensino-Clínico, os alunos verbalizaram e realizaram uma auto e heteroavaliação dos dias e atividades desenvolvidas na disciplina. ***Demonstraram bastante satisfação e encorajamento em terem sido levados a realizar a prática, antes mesmo da teoria***, aflorando o desejo em atividades práticas profissionais, facilitando a memorização do conteúdo trabalhado.

Depoimentos ao realizarem a auto e heteroavaliação na disciplina.

“Eu tive a oportunidade de estar decidindo a minha prática baseada nos conhecimentos teóricos, sobre a atuação do Enfermeiro, durante o meu estágio em Saúde Coletiva”. (A1)

“O que eu mais gostei é que retiramos dúvidas de acordo com as oportunidades no campo de estágio, ou seja, na prática, quando a professora nos perguntava sobre a teoria já apresentada e assim podíamos associar teoria e prática, facilitando a memorização”. (A2)

“O estágio é o que liga o fazer e o pensar”. (A3)

“Só senti segurança na prática, porque estava acompanhada da professora que me tranqüilizou nos momentos de preparo e aplicação de vacinas, principalmente em crianças”. (A4)

“Adorei a oportunidade de realizar a prática primeiro após orientações da professora. Pois quando a teoria foi apresentada, a associação teoria-prática ficou bem mais fácil. Afinal no batalhão foram muitas vacinas aplicadas. Deu para treinar bastante”. (A5).

“Confesso que fiquei com medo de realizar a prática primeiro, mas a professora não deixou a gente sozinho em nenhum momento. Sempre ao nosso lado para cada vacina a ser aplicada. Tudo transcorreu com tranqüilidade. A professora é calma e não se cansa em retirar nossas dúvidas e nos encorajar”. (A6).

Perrenoud (1999) destaca que a prática antes da teoria é uma das lógicas possíveis do processo ensino-aprendizagem. Há que se atentar para o exercício da mediação do professor, entre a atividade do aluno e a curiosidade epistemológica que deve promover a busca da teoria que subsidia a prática do aluno. Percebe-se que esta lógica é um modo de autorregulação da aprendizagem e por isso precisa ser cuidadosamente trabalhada no planejamento e na execução da docência.

No quadro 1, apresentamos a articulação teoria-prática no ensino da disciplina Enfermagem na Saúde Coletiva II.

Quadro 1 - Articulação teoria-prática no ensino “Disciplina Enfermagem na Saúde Coletiva II”. Escola de Enfermagem Wenceslau Braz, 2016

Divisão de grupos	Aprendizagem		Procedimento	Dificuldades	
	Papel do Professor	Papel do Aluno		Professor	Aluno
1º Grupo			Didático		
1. Teoria e laboratório 2. Prática (concomitância)	Mediação na aprendizagem	Aprendizado interativo	1. Aula expositiva 2. Ensino Clínico 3. Material de apoio	Administração de ansiedade provocada pela quantidade de teoria	Falta de motivação
2º Grupo					
1. Teoria 2. Laboratório 3. Prática (fragmentação)	Transmissão do conhecimento	Aprendizado lacunar	1. Aula expositiva 2. Material de apoio 3. Ensino Clínico	Conter a comunicação e expectativa entre as turmas	Falta de motivação
3º Grupo					
1. Prática 2. Teoria e laboratório 3. Prática (articulação)	Mediação no procedimento	Aprendizado autorregulação	1. Ensino Clínico 2. Aula expositiva 3. Material de apoio	Tensão pela ausência de fundamentação teórica	?

Fonte: da autora

A formação de enfermeiros implica um processo que ultrapasse a acumulação do saber ou saberes e trabalhe para o desenvolvimento de um profissional que esteja em contato com a realidade de sua futura profissão de modo poder associar a teoria e a prática, a forma e o conteúdo, a intencionalidade e as condições para a ação.

No entender da docente, o estágio proporciona a participação em programas de saúde que auxiliem no desenvolvimento do processo formativo.

Os alunos fazem alusão do quanto é importante o estágio para a interação com a comunidade e com outros profissionais da saúde.

A declaração dos acadêmicos revela ainda a importância da atividade do estágio em relação ao entendimento do comprometimento do profissional enfermeiro na saúde coletiva.

No que tange à elaboração do relato diário, é possível afirmar que o contato com esse recurso didático possibilitou um resgate dos momentos vivenciados ao longo da disciplina, tendo em vista que foi necessário recorrer às anotações, registradas no decorrer das aulas, para a confecção desse material. Dessa forma, a ideia de registrar diariamente as ações, fez com que as percepções e representações dos alunos acerca das aulas pudessem ganhar mais materialidade para a docente, a partir do desenvolvimento de uma metodologia ativa, rompendo a lógica da educação bancária que prima pela passividade do aluno frente à mera transmissão de conteúdos.

Assim, reflete-se a experiência vivida com o relato diário, permitindo que a docente (em processo de formação para a docência), possa entrar em contato com ferramentas que estimulem a construção de uma aprendizagem significativa para o aluno, que possa centrar naquilo que foi vivenciado no cotidiano da aprendizagem e garantir sentido de caráter crítico-criativo e prazeroso para o futuro profissional.

O autoestudo, a partir do relato diário e anotações tanto dos acadêmicos quanto da docente, apresentou-se como instrumento promissor e significativo, pois requereu postura ativa da docente, a partir das escolhas e tomadas de decisões, o que ofereceu condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia no processo ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de apontar os elementos básicos tratados nesta pesquisa, acreditamos ser necessário destacar que não se pode mais pensar o ensino e a aprendizagem sem pesquisa, sem autoestudo; pois ela, ou ele que nos move a procurar respostas. Neste sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, autoestudo é sem dúvida, uma das competências mais importantes para ensinar/aprender no mundo contemporâneo, isto porque é por meio do ensino com pesquisa que os professores e alunos podem ampliar o discernimento com relação à realidade em que estão inseridos, aguçando a percepção para lidar com o conhecimento e a provisoriedade deste.

O autoestudo não se reduz à necessidade de refletir sobre a prática docente e não somente entender a forma de estar no ensino, mas busca ocupar os espaços educativos, fazendo necessário superar o posicionamento de inquestionabilidade e contribuir para melhorar a prática profissional, pautada por uma atitude reflexiva mais constante e consciente. Logo, isso implica perceber a docência e a investigação como atividades complementares que se beneficiam mutuamente, constituindo, assim, práticas pedagógicas imbuídas de uma visão mais relacional, com maiores flexibilidade e mobilidade, inclusive no que tange à aproximação entre teoria e prática.

Consideramos as reflexões aqui expostas não como originais, mas provocadoras de indagações que precisam retornar à pauta de discussões, porque são essenciais na conquista de novas/velhas intencionalidades pedagógicas, como protagonistas de uma ação docente inovadora e comprometida na e para a construção de novos saberes e intencionalidades pedagógicas.

Mas para ser capaz de compreender e transformar a realidade, a pesquisa sobre a nossa própria prática profissional (autoestudo) não pode descurar a reflexão sobre si mesma e o seu sentido autocrítico, debatendo o seu trabalho na sua comunidade de referência e dialogando também com outros atores sociais apostados na promoção de uma educação para a saúde de qualidade para todos.

Aproximar teoria e prática, tornando a ação docente uma práxis pedagógica, porque respaldada na reflexão, é um modo de garantir aperfeiçoamento constante entre o saber e o fazer, entre o pensar e o agir, respaldando tomada de decisões e reordenamentos do planejamento traçado.

O autoestudo efetuado aponta um movimento de avaliação do processo ensino-aprendizagem em que professor e alunos se tornam co-autores da articulação teoria-prática, tanto da docência quanto da própria atividade profissional de enfermagem. E, nesse movimento, recriam-se as condições para o aprendizado e a busca constante de caminhos para o aprender, materializando uma prática docente que só se completa com a reflexão-ação discente.

O estímulo à realização de autoestudo no ensino de enfermagem pode contribuir para o aperfeiçoamento da docência e respaldar o trabalho da coordenação pedagógica pela via do diálogo e da transparência, com vistas à melhoria da qualidade da formação do profissional da saúde.

Vivenciamos a aventura de procurar construir um material que efetivamente “conversasse” com os professores, deixasse espaço para suas interrogações e se dispusesse a respondê-las; criasse condições para que os professores construíssem o conhecimento.

Aprender ao ensinar. Talvez seja isso o que mais me seduz nesse exercício – o quanto posso aprender com ele a propósito de ensino e aprendizagem, de educação no sentido mais amplo que o conceito guarda.

Essa experiência muito particular na verdade só veio reforçar o que experimento sempre, nas aulas que venho fazendo: o desafio de ser professora; traz-me todo dia a necessidade de olhar criticamente para a formação e a prática do aprendiz que é ensinante. Assim é que posso me ver melhor na prática de ensinante-aprendiz.

Esta pesquisa tem, como afirmei, a propósito de colaborar para que se avance na perspectiva da construção de uma prática educativa de boa qualidade, criadora de possibilidade de uma intervenção crítica e feliz.

Neste sentido, um guia de autoestudo foi elaborado, não como modelo, mas como uma proposta de traçado de ações para que o exercício docente seja permanentemente questionado e revisto pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. E, que cada professor, em sua docência, crie, recrie e aperfeiçoe a relação teoria-prática que sustenta toda e qualquer formação profissional.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Lidia Chiaradia da Silva aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Itajubá- Minas Gerais, juntamente com a docente orientadora, Prof^a Dr^a Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada: “Autoestudo da prática docente na formação de Enfermeiros”, com o objetivo de compreender a articulação teoria-prática na Formação de Enfermeiros por meio de um autoestudo da prática docente.

Gostaríamos de deixar claro que as informações obtidas serão mantidas em sigilo e que você não será identificado (a) pelo nome e de nenhuma outra maneira. Todas as suas informações ficarão sob nossa responsabilidade e trabalharemos reunindo os dados de todos que participarão do estudo. É importante lembrar que sua participação é estritamente voluntária e a qualquer momento da pesquisa, você terá liberdade de desistir, se assim o desejar.

Você concorda em participar deste estudo? Este Termo de Consentimento Pós-informação e Esclarecimento é um documento que comprova a sua permissão. Precisamos de sua assinatura para oficializar o seu consentimento.

Agradecemos desde já a sua valiosa colaboração e nos colocamos a sua disposição para outros esclarecimentos necessários.

Por achar plenamente esclarecido (a) e em perfeito acordo com este termo de consentimento, eu, para oficializar minha participação como participante desta pesquisa assina o presente documento.

ASSINATURA DO (A) PARTICIPANTE: _____

DATA: ____ / ____ / ____

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da educação**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 101-106, 2004.
- ALVES, M. P. et al. Práticas inovadoras no ensino superior. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, VII., 2012, Porto. **Anais...** Universidade do Minho, Portugal, 2012. 15 p.
- ARAÚJO, J. C. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES). Portaria n.º 52, de 26 de setembro de 2002. Regulamento do Programa de Demanda Social (DS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set 2002.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior: magistério formação e trabalho pedagógico. In: MASETTO, M. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. 2. ed. Papirus, 2002. cap. 7.
- CHAMLIAN, H. **Docência na universidade: professores inovadores na USP**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.
- CORREIA, J. A. **Sociologia da educação tecnológica, transformações do trabalho e da formação**. [S.l.]: Universidade Aberta, 1996.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2000. p. 45-51.
- CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.
- DEMO, P. **Saber pensar: guia da escola cidadã**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIEWICZ, A. M. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2. ed. rev. e ampl. São Caetano do Sul: Difusão, 2009.

- DUARTE, A. M. do N. Pesquisa qualitativa e quantitativa. **Monografias Brasil Escola**, 2014. Disponível em: <http://monografias.brasile scola.com/regras-abnt/pesquisa-quantitativa-qualitativa.htm>. Acesso em: 31 maio 2015.
- ESCOLA DE ENFERMAGEM WENCESLAU BRAZ. Secretaria Acadêmica. **Projeto Político Pedagógico**. Itajubá, 2016.
- FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 177-182, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/22.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- FORSTER, M. A escola e a formação docente: desafios em tempos desacreditados. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 334-348.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- GIROUX, H. **Teacher as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning?** London: Bergen & Garvey, 1998.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, Y. P. **Ensinantes aprendizes: bacharéis na prática da docência**. Curitiba: CRN, 2010.
- GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. Im: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Ed, 1992.
- HAMILTON, M. L.; PINNEGAR, S. Conclusion: the value and the promise of self-study. In: HAMILTON, M. L. (Ed.). **Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education**. London: Falmer Press, 1998. p. 235-246.
- HIGHER education in the twenty-first century: vision and action. In: WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION, 1., 1998, Paris. **Final report**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Minas Gerais - Itajubá**, 2015.
- ITAJUBÁ. Prefeitura Municipal. **História**. Itajubá, 2015.
- LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, Porto, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014>>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIEBSCHER, P. Quantity with Quality? Teaching quantitative and qualitative methods in an LIS Master's Program. **Library Trends**, Island, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8180/librarytrendsv46i4f_opt.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 nov. 2015.

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, o ensino superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender sobre o ensino. In: FLORES, M. A.; VEIGA, A. S. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 17-37.

MARCONDES, M. I. Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores. **Educação Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 134-150, jan./jun. 2013.

MARTIN, C. **Soigner pour apprendre-acquérir un savoir infirmier**. Paris: LEP, 1991.

MASETTO, M. **Didática**. São Paulo: FTD, 1997.

_____. Inovação na educação superior. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 14, p. 197-202, set./fev. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. **Revista Científica e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966>>. Acesso em 20 mar. 2016.

_____. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MATOS, E. T. A colaboração escola - serviços. **Nursing**, São Paulo, ano 10, n. 114, p. 31-34, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MONTERO, L. **La construction del conocimiento profesional docente**. Buenos Aires: Homosapiens, 2001.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/13.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vida de professores**. Porto. Porto Ed., 1992. 11-30.

_____. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

NÓVOA, A. S. Universidade e formação docente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013>. Acesso em: 25 maio 2015.

PEDROSO, M. B.; CUNHA, M. I. da. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 24, p. 141-152, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n24/10.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Compreensão do delineamento da pesquisa qualitativa. In: _____. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 9, p. 199-221.

PORTUGAL. Despacho Ministerial. Decreto de Lei nº 64, 17 de março de 1990. **Diário da República**, Portugal, 17 mar. 1990. Série I, p. 2706.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Despacho conjunto 291, de 27 de março de 2003. **Diário da República**, Portugal, 27 mar. 2003. Série II, p. 4789.

_____. Presidência do Conselho de Ministros. Resolução 116, 2 de outubro de 2002. **Diário da República**, Portugal, 2 out. 2002. Série I-B.

REBELO, M. T. S. Os discursos nas práticas de cuidados de enfermagem: contributo para análise das representações sociais. **Revista Sinais Vitais**, Coimbra, n. 9, p. 13-18, nov. 1996.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/4/1>>. Acesso em: 26 maio 2016.

ROSA, A. M. Ensino holístico da contabilidade: ofício de mestre. **CRC Bahia Revista Contábil**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2003.

SÁ-CHAVES, I; ALARCÃO, I. Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade do Aveiro, 2000. p. 143-159.

SACRAMENTO, C. Curso de ciências contábeis: possibilitando a atualização consistente dos programas dos cursos de ciências contábeis. **CRC Bahia: Revista Contábil**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 47-50, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtesMédicas Sul, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F. BAPTISTA LUCIO, M. D. P. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A J.; PIMENTA, S. G. Apresentação. In: PIMENTA, S. G.; ANASTÁCIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1, p. 13.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, A. C. Aprendizagem autônoma: revolucionando o ensino da contabilidade. **CRC Bahia: Revista Contábil**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 25-31, 2003.

STANO, R. de C. M. T. **A (in)visibilidade da pedagogia e as possíveis novas gramáticas no espaço acadêmico**: de uma pedagogia negada para uma pedagogia vivida. 2013. Tese (Pós-Doutorado)-Universidade do Minho, Portugal, 2013.

STANO, R. C. de M. T.; FERNANDES, S. F. O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da educação. In: COIMBRA, C. L. (Org.) et al. **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior**: desafios de uma formação. Curitiba: CRV, 2015. v. 6, cap. III, p. 55.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIBÚRCIO, M. L. R. Notícia histórica da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, ano XVIII, n 2/3, p. 144-150, abr./jun. 1965.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006.

VIEIRA, F. Em contra-corrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação, Sociedades e Culturas**, [S.l.], n. 28, p. 107-126, 2009.

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ-MG

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Ir. Lucyla Junqueira Carneiro, Diretora Responsável pela Escola de Enfermagem Wenceslau Braz- EEWB, localizada à Av. Cesário Alvim 566, Centro, na cidade de Itajubá-MG, permito à aluna LIDIA CHIARADIA DA SILVA do Curso Strictu Sensu- Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, da Universidade Federal de Itajubá- UNIFEI, realizar estudos neste estabelecimento para a pesquisa de dissertação, no período de outubro de 2015 a maio de 2016.

Itajubá, 30 de setembro de 2015.


Profª Ir. Lucyla Junqueira Carneiro
Diretora Geral da EEWB

**ANEXO B - PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA ENFERMAGEM NA SAÚDE
COLETIVA II**



AESC - Escola de Enfermagem Wenceslau Braz
Av. Cesário Alvim, 566 – Fone: (35) 3622-0930 – Fax: (35) 3622-1043
Email: eewb@eewb.br – www.eewb.br
37.501-059 – Itajubá – Minas Gerais

I – IDENTIFICAÇÃO			
ÁREA TEMÁTICA: Ciências da Enfermagem			
DISCIPLINA: Enfermagem na Saúde Coletiva II			
ANO: 2016		PERÍODO: 7º	
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		T: 20	L: 18
HORA/AULA:		EC:30	
PROFESSOR(A) RESPONSÁVEL: Lídia Chiaradia da Silva			

II – EMENTA
PNI- Programa Nacional de Imunizações: revisão de imunologia, conceitos de imunização, estrutura do PNI, rede de frio, imunobiológicos, calendário de vacinas, doenças imunopreveníveis e soros. PNTN- Programa Nacional de Triagem Neonatal: bases e fundamentos técnico- científicos, doenças detectáveis, cadastramento e organização local nos municípios.

III – OBJETIVOS
3.1. GERAL 3.1.1. Ao término do período letivo o aluno deverá ser capaz de conhecer as medidas de promoção, proteção e recuperação da saúde, prevenção e controle de doenças transmissíveis ou não e agravos à saúde, em conformidade com os princípios do SUS, assegurando a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento.

3.2. ESPECÍFICOS
3.2.1. Relacionar os princípios do SUS com a prática assistencial de enfermagem, privilegiando o cuidado preventivo através do acesso à imunização em todas as fases do ciclo vital. 3.2.2. Acolher os usuários em nível individual, familiar e comunitário, visando promoção, proteção e recuperação da saúde. 3.2.3. Executar ações de enfermagem, embasadas no Processo de Enfermagem, na família e comunidade, para prestar os cuidados necessários, utilizando-se de estratégias como: acolhimento, atendimento geral, CE, VD, procedimentos especializados. 3.2.4. Atuar no Programa de Imunizações, compreendendo a atuação do Enfermeiro na gestão e manutenção da efetividade do PNI na Unidade de Saúde (Gerenciamento da sala de vacinas, desde a limpeza até o controle de doses) enfatizando a educação e cobertura vacinal máxima da população. 3.2.5. Identificar as funções do Enfermeiro na Epidemiologia e vigilância das principais doenças transmissíveis e agravos à saúde por meio de vacinas e soros, cujo programa é prioritário nas ações do Ministério da Saúde.

IV – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
4.1. Unidade I – Programa Nacional de Imunizações – PNI (T = 15 h/a – L = 18 h/aula) 4.1.1. Revisão de imunologia. 4.1.2. Conceitos de imunização. 4.1.3. Estrutura do PNI. 4.1.4. Rede de Frio. 4.1.5. Imunobiológicos. 4.1.6. Calendário de Vacinas. 4.1.7. Doenças imunopreveníveis referentes ao calendário vacinal. 4.1.8. Soros.
4.2. Unidade II – Programa Nacional de Triagem Neonatal – PNTN (T = 5 h/aula) 4.2.1. Bases e Fundamentos Legais 4.2.2. Organização Institucional 4.2.3. Doenças detectáveis 4.2.4. Tratamento e acompanhamento de casos

* CH-L – Carga Horária Laboratório, CH/EC – Carga Horária de Ensino Clínico, CH/ES – Carga Horária de Estágio Supervisionado



AESC - Escola de Enfermagem Wenceslau Braz
 Av. Cesário Alvim, 566 – Fone: (35) 3622-0930 – Fax: (35) 3622-1043
 Email: eewb@eewb.br - www.eewb.br
 37.501-059 – Itajubá – Minas Gerais

Observação: As unidades contemplam as ações de enfermagem na saúde da criança, adolescente, adulto (homem e mulher), idoso, portador de doenças crônico-degenerativas, transmissíveis e agravos à saúde.

V – RECURSOS METODOLÓGICOS

- 5.1. Aulas dialogadas.
 - 5.2. Estudos e trabalhos individuais e em grupos.
 - 5.3. Grupos de discussão (Triagem Neonatal).
 - 5.4. Assistência de enfermagem aos usuários: pacientes/ família/ comunidade e grupos específicos da comunidade.
 - 5.4. Materiais para manuseio de vacinas: cartão da criança, impressos específicos, frascos de imunobiológicos, termômetros, caixas térmicas
- OBS: O ensino clínico será realizado na Policlínica da Varginha perfazendo 30 horas/aula.**

VI – RECURSOS MATERIAIS

- 6.1. Quadro e pincéis
- 6.2. Projetor de slides/ filmes/ vídeos/DVD
- 6.3. Cartazes e álbuns seriados
- 6.4. Materiais para manuseio de vacinas: cartão da criança, impressos específicos, frascos de imunobiológicos, termômetros, caixas térmicas (laboratório de habilidades).
- 6.5. Manuais do Ministério da Saúde e NUPAD.

VII – AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada por meio de:

- 7.1. Exercícios individuais.
- 7.2. Apresentação de estudo clínico.
- 7.3. Arguições em classe.
- 7.4. Apresentação de trabalhos.

VIII - RECUPERAÇÃO

A recuperação será imediata e contínua durante a ministração dos conteúdos em sala de aula, laboratório de habilidades, aos alunos que apresentarem dificuldade de entendimento, baixo rendimento nas avaliações e necessidades pessoais que impeçam a aprendizagem do conteúdo. (Parecer CNE/CNB nº 5/97).

IX - REFERÊNCIAS

BÁSICA
 FARHAT, C.K. **Imunizações: fundamentos e prática** SP-RJ-BH: Atheneu, 2008.
 BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Doenças Infecciosas e Parasitárias: Guia de Bolso**. 8ªed. Brasília/ DF. Ministério da Saúde, 2010.
 SANTOS, A.S.; MIRANDA, S.M.R.C. **Enfermagem na Gestão da Atenção Primária à Saúde**. Barueri SP: Manole, 2007.
 SOUZA, A.B.G. **Enfermagem Neonatal: Cuidado Integral ao Recém- Nascido**. Atheneu, 2014.

COMPLEMENTAR
 AGUIAR, Z.R.; RIBEIRO, M.C.S. **Vigilância e Controle das Doenças Transmissíveis**. 2ª ed. Paulo Martnari, 2006.
 OHARA, E.C.C.; SAITO. **Saúde da Família: considerações teóricas e aplicabilidade**. São Paulo, Martinari, 2008.
 VERONESE, R.; FOCACCIA. **Tratado de Infectologia**. São Paulo: Atheneu, 2006.
 MANUAIS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE e NUPAD (de Normas, de Procedimentos de Vacinação, de Imunobiológicos Especiais, de Rede de Frio, Guia para o Controle da Hanseníase, Guia para o Controle da Tuberculose e Manual de Organização e Normas Técnicas para Triagem Neonatal).

Itajubá, 10 de fevereiro de 2016.

* CH-L – Carga Horária Laboratório, CH/EC – Carga Horária de Ensino Clínico, CH/ES – Carga Horária de Estágio Supervisionado

**ANEXO C - GRADE CURRICULAR DA DISCIPLINA ENFERMAGEM NA SAÚDE
COLETIVA II**

AESC - Escola de Enfermagem Wenceslau Braz

Data: 12/07/2016

QUADRO CURRICULAR - Ano: 2016 - Semestre: 1

312008	Patologia	50	2	34	2
332008	Psicologia do Desenvolvimento Humano	50	2	34	2
Total				442	26

6º Período

Disciplinas / Área de Estudos	Módulo Aula	Aulas Sem.	C.Horária	Créditos	
482008	Assistência Espiritual ao Cliente	50	2	34	2
112010	Cuidados Paliativos	50	2	34	2
122010	Enfermagem Oncológica	50	2	34	2
150	Estratégia Saúde da Família	50	2	34	2
292010	Interpretação de Exames Laboratoriais e por Imagem	50	1	17	1
452008	Exercício da Enfermagem	50	2	34	2
154	Metodologia do Cuidado de Enfermagem VI	50	15	255	15
Total				442	26

7º Período

Disciplinas / Área de Estudos	Módulo Aula	Aulas Sem.	C.Horária	Créditos	
137	Abordagens de Saúde	50	3	51	3
155	Administração do Processo de Trabalho de Enfermagem I	50	2	34	2
130	Enfermagem Baseada em Evidências II	50	1	17	1
132	Enfermagem na Saúde Coletiva II	50	4	68	4
133	Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente	50	4	68	4
134	Enfermagem na Saúde da Família	50	4	68	4
135	Enfermagem na Saúde da Pessoa Adulta e Idosa	50	4	68	4
136	Enfermagem na Saúde da Mulher e do Recém Nascido	50	4	68	4
Total				442	26

8º Período

Disciplinas / Área de Estudos	Módulo Aula	Aulas Sem.	C.Horária	Créditos	
144	Abordagens Clínicas	50	3	51	3
138	Administração do Processo de Trabalho de Enfermagem II	50	3	51	3
139	Enfermagem em Situação de Estado Crítico	50	4	68	4
140	Enfermagem em Situação de Pré e Pós Operatório	50	4	68	4
141	Enfermagem em Situação de Transoperatório	50	4	68	4
142	Enfermagem em Situação de Transtorno Psíquico	50	4	68	4
143	Enfermagem em Situação de Urgência e Emergência	50	4	68	4
Total				442	26

9º Período

Disciplinas / Área de Estudos	Módulo Aula	Aulas Sem.	C.Horária	Créditos	
148	Atividades Acadêmicas Complementares	50	18	306	18
102010	Estágio Supervisionado I	50	13	221	13
123	Estágio Supervisionado II	50	13	221	13
146	Relato de Práticas Clínicas em Enfermagem	50	2	34	2
Total				782	46

10º Período

Disciplinas / Área de Estudos	Módulo Aula	Aulas Sem.	C.Horária	Créditos	
172010	Estágio Supervisionado III	50	13	221	13
145	Estágio Supervisionado IV	50	13	221	13
147	Relato de Práticas Gerenciais em Enfermagem	50	3	51	3
149	Trabalho de Conclusão de Curso	50	0	0	0
Total				493	29

Total Geral **4811** **283**

ANEXO D - FICHA DE RELATO DE DESENVOLVIMENTO DIÁRIO DO ALUNO
ENSINO CLÍNICO



ESCOLA DE ENFERMAGEM WENCESLAU BRAZ
RELATO DO DESENVOLVIMENTO DIÁRIO DO ALUNO
ENSINO CLÍNICO

Nome: _____ Campo: _____

Data	Descrição do Desenvolvimento Diário	Auto-Avaliação	Hetero-Avaliação