

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELA DE MELO BISINOTTO

TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
ENFERMEIRO: caminhos, saberes e dificuldades

Uberaba – MG
2011

MARCELA DE MELO BISINOTTO

TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
ENFERMEIRO: caminhos, saberes e dificuldades

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sálua Cecílio.

Uberaba – MG
2011

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

B541t Bisinotto, Marcela de Melo
Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro: caminhos, saberes e dificuldades / Marcela de Melo Bisinotto. – Uberaba, 2011
143 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2011
Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio

1. Professores – Formação. 2. Prática docente – Formação. 3. Ensino superior. 4. Enfermagem. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título

CDD 371.12

MARCELA DE MELO BISINOTTO

TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
ENFERMEIRO: caminhos, saberes e dificuldades

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 22 /09 /2011

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Profª Drª Vania Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico este trabalho aos meus pais, Aginaldo e Maria Cristina, por terem me oportunizado a concretização de mais esse grande sonho!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom do esforço, do aprendizado, da força e da vontade de crescer, fazendo com que eu jamais desistisse de alcançar minhas metas, e buscando chegar onde sempre desejei.

Aos meus pais, Aguinaldo e Maria Cristina, pelo esforço e renúncias, pela confiança e credibilidade que sempre depositaram em mim, servindo de incentivo, para que eu fosse determinada em concretizar mais um grande sonho.

Aos meus irmãos, Karina e Gustavo, ao meu grande amor Luiz, aos meus familiares, aos meus amigos, pela compreensão, credibilidade e incentivo em mim destinados.

À FAPEMIG, por me conceder a bolsa de estudos, que juntamente com os meus pais, possibilitaram a oportunidade de eu cursar o mestrado.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE, plenos educadores.

Em especial, à Professora Sálua Cecílio, que me acompanhou durante todo o percurso deste trabalho, não só como orientadora, mas como alguém que realmente fez a diferença no meu avanço, e no meu aprendizado...

Aos professores Gustavo Araújo Batista e Vania Maria de Oliveira Vieira, que além de terem sido grandes incentivadores de minha formação e carreira docente, por se disporem a compor a banca para qualificação, e com isso, contribuíram sobremaneira para o enriquecimento deste trabalho.

Ainda, ao professor Gustavo Araújo Batista, por ter me cedido espaço e atenção durante suas aulas no curso de Enfermagem, para que eu pudesse fazer o estágio de docência, que compreendeu nas minhas primeiras experiências como docente no ensino superior.

Aos colegas de turma que, sempre dando força, ideias, palpites, ou mesmo fazendo companhia numa tarde de estudo e trabalhos, também contribuíram para o meu crescimento...

Em especial, à Andreza Fabiana da Cunha, e à Mara Fernanda Ignácio Leite que, no decorrer de todo o processo do Mestrado se tornaram grandes amigas, sempre participando de cada etapa, de cada episódio, sempre completando meu aprendizado.

E, ao fim de mais essa longa jornada da minha vida, à Universidade de Uberaba, que acreditou na minha dedicação e no meu profissionalismo, e me oportunizou a iniciar minhas primeiras vivências e experiências profissionais dentro da docência.

A todos, reafirmo os meus mais sinceros agradecimentos!!!

Educar é viajar pelo mundo do outro sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para nos transformar no que somos.

O melhor educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir. Não é o que enxerga o que é tangível aos olhos, mas o que vê o invisível. Não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo.

O excelente educador abraça quando todos rejeitam, anima quando todos condenam, aplaude os que jamais subiram no pódio, vibra com a coragem de disputar dos que ficaram nos últimos lugares. Não procura o seu próprio brilho, mas se faz pequeno para tornar seus filhos, alunos e colegas de trabalho grandes.

O excelente mestre não é o que mais sabe, mas o que mais tem consciência do quanto não sabe. Não é o viciado em ensinar, mas o mais ávido em aprender. Não é o que declara os seus acertos, Mas o que reconhece suas próprias falhas. Não é o que deposita informações na memória, mas o que expande a maneira de ver, de reagir e de ser.

Educar é a tarefa mais fascinante e, ao mesmo tempo, a que mais revela nossa impotência.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas por modalidade de ensino – Brasil – 2009.....70

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|---------|
| Quadro 1 - | Diferenças entre fordismo e acumulação flexível..... | 45-46 |
| Quadro 2 - | Perfil dos docentes..... | 60 |
| Quadro 3 - | Perfil dos discentes..... | 61 |
| Quadro 4 - | Razões para a escolha do curso de enfermagem, dadas pelos discentes..... | 61-62 |
| Quadro 5 - | Aspectos satisfatórios da docência..... | 63 |
| Quadro 6 - | Aspectos insatisfatórios da docência..... | 63-64 |
| Quadro 7 - | Tipos de autoavaliação..... | 64 |
| Quadro 8 - | Aspectos fundamentais para a formação de um enfermeiro..... | 66-67 |
| Quadro 9 - | Nível de interesse dos professores em incentivar e contribuir na construção de conhecimentos dos alunos..... | 68 |
| Quadro 10 - | Motivos que acarretam dificuldades de ingresso de recém-formados no mercado de trabalho..... | 71 |
| Quadro 11 - | Formação profissional dos docentes..... | 98 |
| Quadro 12 - | Habilidades importantes para o trabalho pedagógico..... | 98-99 |
| Quadro 13 - | Formação e perfil para o exercício da docência..... | 100 |
| Quadro 14 - | Posse ou não de perfil de professores para ministrar as aulas das disciplinas, pelas quais eles são responsáveis..... | 100 |
| Quadro 15 - | Conhecimentos docentes, além dos técnicos e científicos..... | 100-101 |
| Quadro 16 - | Saberes pedagógicos aplicados à docência, informados pelos docentes, e observados pelos discentes..... | 102-103 |
| Quadro 17 - | Relação professor-aluno..... | 104-105 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| MEC– | Ministério da Educação |
| IES– | Instituição de Ensino Superior |
| LILACS– | Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde |
| SCIELO– | Scientific Eletronic Library Online |
| LDB – | Lei de Diretrizes e Bases |
| TIC– | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| CNE/CES – | Conselho Nacional de Educação da Câmara Superior de Educação |
| PPE– | Política Pública Educacional |
| CCIH– | Comissão de Controle de Infecção Hospitalar |
| UTI– | Unidade de Terapia Intensiva |
| INEP– | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| TCLE– | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

RESUMO

O trabalho docente e a formação dos profissionais de Enfermagem são abordados no estudo. Tais assuntos foram discutidos, com o intuito de explicar a dificuldade de inserção de profissionais enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho, e, que nos casos em que atuam, muitas vezes são julgados como de capacidade questionável pelos que precisam de seus serviços. O objetivo é investigar quais são os fatores centrais da formação de um enfermeiro de perfil generalista e qualificado, para o exercício da profissão, segundo o primeiro item do Art. 3º do CNE/CSE. Esta pesquisa, descritiva e qualitativa, trata do “trabalho docente na Enfermagem”, sob alguns aspectos, tais como as diferentes concepções de formação de professores (CONTRERAS, 2002), os saberes (TARDIF, 2002) e prática docentes (TUMOLO; FONTANA, 2008), as políticas educacionais (MANCEBO, 2006, 2007) e a formação profissional (PINHEL; KURCGANT, 2007). Compreende pesquisa bibliográfica, documental e de campo, composta por questionários estruturados e observações sistemáticas e não participantes, envolvendo docentes e discentes do curso de Enfermagem. Mostra: pouco esclarecimento sobre o significado da Educação; hegemonia da racionalidade técnica; dissociação teoria e prática – discurso, legislação, implementação -; autonomia profissional; imaturidade dos alunos acerca do significado da Enfermagem; dissociação do ensino com a pesquisa científica; submissão da Enfermagem aos ditames capitalistas; pouco conhecimento dos docentes sobre a dimensão pedagógica do seu trabalho; relação de tratamento entre aluno-professor, e o interesse dos alunos pelo curso, de modo geral, insatisfatórios; recursos materiais e humanos insuficientes para proporcionar a criação de experiências. Importa que a formação do enfermeiro seja: fundamentada na crítica e na reflexão; inserida num contexto, dotada de recursos humanos, materiais, científicos e pedagógicos.

Palavras-chaves: educação em enfermagem; ensino superior; trabalho docente; políticas públicas educacionais; saberes docentes.

ABSTRACT

The teaching work and training of nursing are addressed in this study. Such matters were discussed, in order to explain the difficulty of inserting nurses recently-graduated in the labor market and that, in cases they operate, have their capacity often judged as questionable for those who need their services. The goal is to investigate what are the main features of the training of a nurse, general profile and qualified for the profession, according to the first item of article 3 of the NEC/SCE. This research, descriptive and qualitative, relates to "the teaching work in nursing" in some aspects, such as the different conceptions of teacher formation. (CONTRERAS, 2002), knowledge (TARDIF, 2002) and teachers practice (TUMOLO, FONTANA, 2008), educational policies (MANCEBO, 2006, 2007) and training (PINHEL; KURCGANT, 2007). It includes bibliographical, documentary and field, research composed of structured questionnaires and systematic non-participants observations, involving teachers and students of nursing course. It shows: minor clarification on the meaning of education; hegemony of technical rationality; dissociation between theory and practice - speech, legislation, implementation -, professional autonomy; immaturity of students about the meaning of nursing; dissociation of teaching with scientific research, nursing's submission to the capitalist imposition, teachers's little knowledge on the educational dimension of their work; relationship between student-teacher and student interest in the course, generally unsatisfying, insufficient human and material resources to provide the creation of experiences . It is important that nursing education is: based on critical and reflection, inserted in a context, endowed with human, material, scientific and educational resources.

Keywords: nursing education; graduation; teaching work; educational policies; teacher's knowledge.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO – UMA PESQUISA DESCRITIVA..... | 26 |
| 1.1 Definição da pesquisa: respaldos teórico-metodológicos..... | 28 |
| 1.2 Metodologia: fundamentos, etapas e processo da pesquisa..... | 30 |
| 1.3 Procedimentos de coleta de dados: descrição das etapas da pesquisa..... | 37 |
| 2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO DOCENTE: DIRETRIZES CURRICULARES E DETERMINANTES CAPITALISTAS..... | 41 |
| 2.1 Do fordismo à acumulação flexível: diferentes determinantes da formação profissional..... | 46 |
| 2.2 Educação na sociedade capitalista..... | 50 |
| 2.3 Trabalho docente, formação profissional do graduando de Enfermagem e interferências das diretrizes curriculares..... | 60 |
| 3 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM ENFERMAGEM..... | 74 |
| 3.1 As premissas da formação de professores..... | 78 |
| 3.2 Os saberes docentes..... | 80 |
| 3.3 As diferentes concepções de formação de professores e práticas educativas... .. | 86 |
| 3.4 Saberes e o papel do docente: o que os alunos esperam?..... | 95 |
| 3.5 Formação profissional, os saberes e a prática docente na população pesquisada..... | 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 108 |
| REFERÊNCIAS..... | 113 |
| APÊNDICE A- Questionário aplicado aos docentes..... | 120 |
| APÊNDICE B - Questionário aplicados aos discentes..... | 126 |
| APÊNDICE C - Roteiro de observação..... | 129 |
| APÊNDICE D -TCLE entregue aos docentes..... | 130 |
| APÊNDICE E - TCLE entregue aos discentes, que aceitaram responder ao questionário, e participar da observação..... | 133 |
| APÊNDICE F - TCLE entregue aos discentes, que aceitaram participar apenas da observação..... | 136 |
| ANEXO A - Artigo que informa as finalidades do curso de enfermagem, de acordo com o CNE/CSE..... | 139 |
| ANEXO B - Artigo que informa os objetivos do curso de enfermagem, de acordo com o CNE/CSE..... | 140 |
| ANEXO C - Perfil do enfermeiro atual, segundo a CNE/CSE..... | 143 |

INTRODUÇÃO

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

— CORA CORALINA

Diversos são os episódios de descontentamento e de críticas quanto ao nível de conhecimento científico e à atuação técnica dos profissionais enfermeiros. Eles podem ser presenciados ou relatados tanto no ambiente universitário, quanto em cursos, compartilhados com pessoas da mesma área, como durante os estágios, realizados nos ambientes hospitalares, dada a oportunidade de conviver com os pacientes, sua família, e com profissionais de diferentes campos. Essa realidade sugere e ao mesmo tempo resulta em sentimentos de desconfiança ou descrédito para com a atuação profissional do enfermeiro.

Essa pesquisa justifica-se por observações e vivências como aluna, tanto de graduação como de pós-graduação, quanto ao desenvolvimento do trabalho docente, no que diz respeito à formação profissional do aluno de Enfermagem. Também se faz importante, por ter-se atentado a comentários, de usuários de serviços de assistência de saúde, no que diz respeito à atuação da equipe de enfermagem, muitas vezes de natureza insatisfatória. Além disso, há poucos estudos, especificamente, voltados para o trabalho docente no curso de Enfermagem. Grande parte dos trabalhos que são desenvolvidos na área da enfermagem, são, de modo geral, sobre temas tidos como específicos e fundamentais da enfermagem, propriamente dita, não alcançando temas que tratam da educação, da formação dos profissionais enfermeiros, e, do trabalho dos docentes que compõem este curso.

Busca-se entender se os professores estariam conseguindo cumprir com suas responsabilidades perante a instituição, a sociedade e os alunos, formando profissionais eficientes e eficazes para comporem o mercado de trabalho e prestarem uma assistência digna aos pacientes. E mais, ainda, almeja-se compreender, até que ponto se dá a responsabilidade do docente na formação profissional do aluno.

Em função desse contexto, esta pesquisa tem como objeto de estudo o “trabalho docente na Enfermagem”, sob alguns dos seus importantes e amplos aspectos, tais como a as diferentes concepções de formação de professores, os saberes e prática docentes, as diretrizes curriculares e a formação profissional. A discussão de tais assuntos representa uma

oportunidade de se alcançar reflexões que direcionem a busca de respostas para a questão que norteia a realização dessa pesquisa, e que está relacionada com a formação profissional dos alunos do curso de Enfermagem.

A trajetória investigativa parte das mudanças ligadas ao modelo econômico vigente, com foco nas alterações contemporâneas do capitalismo, e ao significado de suas influências e repercussões para a educação no Brasil. São discutidos fatores referentes tanto ao docente, quanto ao discente, e será detalhada mais adiante, a questão geradora dessa pesquisa, a qual diz respeito à formação profissional, capaz de tornar o aluno, um profissional apto a atuar no mercado de trabalho, e capacitado a desempenhar algum tipo de trabalho específico, a uma instituição e/ou para a sociedade em geral.

Ao longo dos diversos períodos da história, é possível observar as transformações, progressos e regressões, que ocorreram no âmbito dos setores vitais, como por exemplo, no econômico, político, na saúde e educação, e conseqüentemente, na vida de cada cidadão que dela faz parte.

Dados os sucessivos episódios que retrataram crises financeiras, no Brasil e em outros países, houve uma reordenação do processo de produção – denominada de reestruturação produtiva – o que acarretou uma dominação do sistema de produção antes embasado no fordismo, agora dando destaque ao toyotismo.

O fordismo é um sistema produtivo, que se fundamenta na composição de um proletariado industrial. Sua característica forte é a estabilidade: contratos formais de trabalho, com criação de vínculos empregatícios, os quais se compõem de cargos definidos. Outro ponto peculiar é que uma pessoa se torna apta a desenvolver certa atividade, e, praticamente, cria uma fidelidade àquele tipo de função.

Já o toyotismo surge para representar um modelo de produção calcado justamente no contrário. Com ele, a estabilidade e os vínculos empregatícios praticamente tornam-se raros. Dá-se início a uma ânsia por profissionais multifuncionais, polivalentes e flexíveis, que têm de estar aptos para as mudanças, sem prévias preparações, pois, como vínculos não são mais comuns, o fluxo e rodízio, de profissionais entre os cargos, são altos. Essa reestruturação no modelo de produção representa o começo de uma revolução, que reflete em conseqüências no que tange não só à economia do Brasil, mas à política, à educação e à saúde.

Harvey (1993, p. 140) enquadró essas características ligadas ao toyotismo, às do processo de produção, por ele denominado de Acumulação Flexível, o qual retratava a

[...] flexibilidade dos processos de trabalhos, do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, (...) pelo surgimento de setores de

produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Essas características definidoras da acumulação flexível introduzem a discussão dos assuntos relacionados às mudanças, à implantação e à caracterização do capitalismo no Brasil, em sua nova etapa.

Nessa perspectiva, Castells (2007), considerando essas mudanças chamou a atenção para um fato relevante, o qual mais a frente seria a peça-chave, para compreender os abalos na identidade e na atuação profissional das pessoas. O capitalismo traz uma lógica de organização que facilita a integração entre as pessoas, principalmente no que tange às tecnologias, que vêm “para garantir a velocidade e a eficiência da reestruturação” (CASTELLS, 2007, p. 55). Por um lado isso é bastante interessante, porque facilita a comunicação e a troca de informações, favorecendo o crescimento profissional, e por sua vez, o crescimento econômico. Entretanto, de outro ângulo, esse modelo de produção, tende a submeter esses mesmos profissionais, a uma larga escala de competição, de normas, de exigências, e à perda do controle do próprio trabalho.

Sendo assim, nessa pesquisa busca-se compreender qual é a relação entre a evolução do modelo econômico de produção e a educação, e quais são as influências que essa evolução acarretou e acarreta no plano educacional do Brasil, na formação e no trabalho docente, e na formação profissional dos alunos do curso de enfermagem.

Educação é um assunto bastante amplo, mas no caso dessa pesquisa, definiram-se alguns aspectos que seriam estudados, com a finalidade de direcioná-la, tais como: qual seria o conceito de educação mais coerente com essa sociedade fundamentada e motivada pelo capitalismo? Quais as influências diretas do capitalismo sobre o trabalho docente e a formação profissional, e de que forma isso acontece? O que essa sociedade espera da educação, no que tange a resultados mais coerentes e eficientes, profissionais para o mercado ou cidadãos? É possível constituir um cidadão e o profissional para o mercado, ao mesmo tempo? E qual é o papel esperado dos alunos, a ser desempenhado pelo professor? Esses aspectos foram definidos com o intuito de discutir as temáticas relacionadas com esse trabalho, ou seja, a formação e o trabalho docente, o ensino superior no Brasil, e a formação profissional dos alunos, nesse caso, especificamente, de Enfermagem.

Pelo fato de essa pesquisa ter como objeto central o “trabalho docente na Enfermagem”, essas questões já enumeradas, remeteram a algumas outras, especificamente ligadas ao docente. Assim, buscou-se compreender: O que necessariamente pode-se esperar de um docente? Quais devem ser suas atribuições, competências e saberes? É possível

aprender a ser professor? É simplesmente seguir um modelo? Basta saber realizar seu trabalho, de forma a vivenciar um contexto estudado, transferindo-o para a realidade, e repassando-o aos alunos? Ou na realidade existem vários outros aspectos a serem considerados, para que se consiga desenvolver a contento o trabalho docente -, como as experiências, fatores sociais, culturais, institucionais e materiais?

No que se refere à formação docente, buscou-se identificar algumas concepções de formação de professores e as particularidades de cada uma delas, almejando entender o que, e como elas podem influenciar na formação profissional dos alunos do curso de enfermagem de uma instituição particular de ensino superior.

Sabe-se que ao longo de sucessivos episódios de crises e abalos financeiros no Brasil, como já referidos anteriormente, o governo procurou encontrar maneiras para sanar essas dificuldades, e evitar que elas continuassem. Nesse sentido, as autoridades governamentais preocupadas, e responsáveis por esse tipo de controle, voltavam os olhos, neste caso, para a educação, como forma de prevenir problemas relacionados às crises econômicas, oportunizando assim, o crescimento do país.

Nesse sentido, Pinhel e Kurcgant (2007, p. 712) admitem que

[...] visando criar condições favoráveis para sua expansão e também para a manutenção de sua condição hegemônica, o modo de produção capitalista utilizou-se da educação e do ensino como principais instrumentos de formação de profissionais e de docilização da massa trabalhadora.

Entende-se que as autoras usam a expressão “docilização da massa trabalhadora”, para retratar o ajuste dos profissionais a essa realidade, de forma a se portarem como maleáveis, controláveis e adaptáveis às suas condições. Mas, a educação não se presta só a essa função. Serve para disciplinar, instruir, civilizar, constituir cidadãos, desenvolvendo suas visões de mundo, de deveres, de responsabilidades. Refere-se a progresso e “é libertadora” (FREIRE, 1981, p. 36). A partir do momento em que as pessoas a possuem, se tornam mais seguras de si, aumentam sua estima, se tornam aptas e capazes de expressar suas ambições, seus ideais, suas opiniões no ambiente em que vivem. Além de a educação ter o poder de socializar, ela cria semelhanças essenciais entre os indivíduos, as quais o exercício da vida coletiva exige.

No capitalismo, a educação sofreu algumas mudanças, no que diz respeito à definição e valores, tamanha foi a atenção que passou a ser voltada para ela. Responsabilidades incomuns passaram a ser transferidas para a educação. Um exemplo disso é que a formação pessoal e comportamental, que as pessoas recebiam em casa, passou a ser interpretada como sendo de responsabilidade da escola, e diretamente do professor. Prova disso é que quanto mais o tempo vai passando, mais cedo as pessoas estão ingressando na escola. Os pais, cada

vez mais cedo, estão transferindo suas responsabilidades para ela. Antigamente, as mulheres dedicavam seu tempo, exclusivamente para cuidar da casa e da família. No entanto, hoje, cada vez mais, elas buscam sua independência financeira, e o fato de se dedicarem, exclusivamente, para os filhos, se torna cada vez mais raro.

Mas, o que tem de ser destacado, é o fato de isso acontecer no ensino superior também, visto que os alunos vêm do ensino básico com essa perspectiva, e assim ficarão. O que levará a déficits no desenvolvimento deles, já que é o momento de eles ficarem mais independentes, de fazer o exercício da própria crítica e reflexão. Ainda nesse sentido, Bauman (2007, p. 21) comenta sobre o problema das atribuições errôneas à educação, e, por sua vez, ao trabalho do docente, tido que muitas vezes, “uma resposta dada ao mau comportamento, conduta inadequada ou que leve a resultados indesejáveis é a educação”. Pelo fato de as pessoas, principalmente os próprios discentes, serem mal informadas acerca do papel do docente, acabam por atribuir, tanto os acertos, as falhas, os benefícios e prejuízos, de forma equivocadas, à educação. Há uma tendência em se fazerem uma relação direta de educação com a docência, e a figura do docente, frente a quaisquer situações, será lembrada e responsabilizada.

Com relação ao trabalho docente, no que se refere ao conjunto de fatores que o ditam e o diferenciam, Tardif definiu os chamados saberes docentes. São eles: “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, com o objetivo de realizar concretamente as suas diversas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 9). Ou seja, o enfoque do trabalho do docente não deve ser apenas nas teorias e práticas. Também importa considerar as experiências, os conhecimentos relativos à convivência, ao comportamento e às habilidades que determinarão a concretização de um trabalho pedagógico. Compreende-se, então, que o trabalho docente é especialmente “multidimensional, que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 17).

Dessa forma, admite-se que os saberes conferem, ao docente, identidade profissional, autonomia, singularidade, visto que um profissional dotado dos diversos saberes se torna seguro de seu trabalho, e este, satisfatório. Vai além da formação profissional que cada pessoa tem. A graduação e as pós-graduações dão base, respaldo para os profissionais. Mas, o que faz que eles se diferenciem entre si, são os saberes docentes.

Vale ressaltar que existem várias abordagens acerca dos saberes julgados indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, Freire e Shor

(2000) reconheceram que se deve, sim, esperar dos professores que tenham conhecimento teórico, prático, técnico, mas também capacidade de ser políticos. Ou seja, o docente precisa dotar-se de um poder de controle, de persuasão, para conquistar a confiança e conseguir liderar uma turma de alunos. Essa competência, com certeza, não só facilita a atuação profissional do aluno, como faz com que ele se sinta respeitado e prestigiado ao realizar o seu trabalho.

Também se almeja entender em que sentido os saberes docentes melhoram o trabalho docente, e quais deles, os alunos julgam ser facilitadores de seu aprendizado, e que permitem ao professor representar o verdadeiro papel esperado por eles. Levando essa discussão para o que tange ao trabalho dos docentes que compõem o curso de Enfermagem, faz-se um breve resgate histórico.

Desde o início dessa profissão no Brasil, “existia a preocupação dos enfermeiros/docentes com a integração teoria e prática. As enfermeiras enfrentavam os desafios de ampliar o número de escolas, assumirem as atividades didático-pedagógicas e de supervisão de alunos” (BARBOSA; VIANA, 2008, p. 340). E constata-se, no decorrer da realização dessa pesquisa, que esse método, o tecnicismo, referido por Contreras (2002, p. 92), como a junção das “habilidades necessárias para o uso concreto e prático do conhecimento básico e aplicado”, ainda, embasa a formação dos profissionais de Enfermagem no Brasil.

Outro aspecto abordado relaciona-se aos segundos interesses dos investimentos na educação. Por trás da atenção direcionada a ela, e da finalidade de preparar profissionais hábeis, aptos, capacitados, bem formados e informados para o mercado de trabalho, visando, indiretamente, ao alto índice de produção econômica e aos bons resultados, há também o de reduzir gastos públicos.

No caso dos cursos de Enfermagem, autoridades governamentais acreditam que os investimentos, de hoje, proporcionarão cortes de gastos com a saúde pública futuramente, sendo que, para isso, os alunos terão sua formação vinculada a um currículo que visa à assistência preventiva. Fica claro que há um ciclo envolvendo o planejamento e a organização curricular de cursos superiores, e a formação de profissionais.

Retratando o caso do ensino da Enfermagem, especificamente, Pinhel e Kurcgant (2007, p. 715) entendem que ela “redefiniu suas práticas, havendo o deslocamento da intervenção sobre o doente para a atenção ao sadio”. Assim, o governo estabeleceu uma educação preventiva em saúde, preocupando-se em economizar gastos com a saúde “curativa” no futuro.

Dessa forma, entende-se que os docentes sofreriam forte influência sobre o seu trabalho, uma vez que as exigências do mercado de trabalho aumentavam e, ao mesmo tempo, as atribuições do profissional enfermeiro se reformulavam, como pode ser constatado no Art. 5º do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Superior (ANEXO B), discutido no capítulo 2. O Art. 5º do CNE/CSE informa os objetivos do curso de Enfermagem, que se referem a dotar o profissional enfermeiro de habilidades e competências próprias, as quais o diferem de outros profissionais. Nessa perspectiva, também se tem a Lei de Diretrizes e Bases, composta por normas que têm como fim monitorar o ensino no Brasil, sob a ementa de que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (LDB, 1996, p. 1).

A necessidade de adequar o trabalho do docente às diretrizes de um plano de ensino, visando a atender objetivos governamentais, nem sempre traduz o verdadeiro sentido da educação, e pode acabar por submeter o professor à condição de proletário. O processo de proletarização do docente (TUMOLO; FONTANA, 2008) retrata as mudanças de definições e valores do trabalho docente, sendo que seu desprestígio social, juntamente com os aspectos relativos à precarização do trabalho docente, tais como os baixos salários, as cargas horárias exaustivas e os volumes excessivos de tarefas.

As políticas educacionais, que “podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, (...) estratégias de concretização e expansão dos direitos sociais, econômicos e culturais”, acabam por deter o controle de como a educação no Brasil acontece. (AFONSO, 2001, p. 22). Elas vieram acompanhadas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que podem favorecer a inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, relacionando as informações, a comunicação e os artifícios pedagógicos.

Os métodos utilizados pelos professores ministrarem as aulas, muitas vezes revelam uma divergência, pois nem sempre eles conseguem se adequar à natureza do curso, aos recursos de infraestrutura encontrados na instituição, ou à realidade cultural dos alunos que fazem o curso. Essa situação remete também a outro fato, o da necessidade de fazer uma análise curricular dos cursos, uma vez que pode acontecer do currículo não se ajustar, por exemplo, ao contexto social onde o professor está inserido. Ou também, pelo caso de conteúdos importantes não estarem sendo ministrados durante a graduação, tornando-se disciplinas optativas ou específicas à parte, significando prejuízo ao aprendizado e à prática dos alunos que não as fazem.

Assim, devido aos currículos mal formulados, classificação inadequada, quanto à importância dos conteúdos a serem ministrados durante a concretização dos cronogramas escolares, à pouca vivência dos conteúdos estudados e à falta de inserção deles na realidade, e melhor, pela pouca supervisão dos alunos, formam-se estudantes “despreparados e inseguros para a atuação profissional” (CAMPOS; SOARES, 2004, p. 107), desprovidos de conhecimentos de algumas áreas, em especial.

A educação em enfermagem, no sentido de formação profissional, é multidimensional, e multidisciplinar, já que ela exige focos em diversos pontos diferentes: no teórico, no prático, no técnico, no social e emocional. Nesse caso, o conhecimento é formado, parcialmente, em sala de aula, com a participação diferencial da figura do professor, como alguém que constrói conhecimento junto com os alunos, e, no cotidiano de trabalho, fazendo referência importante aos obstáculos vivenciados, às relações interpessoais entre profissionais, e com seus clientes.

É importante questionar o quê, e como os professores têm ensinado; se está havendo uma avaliação da relevância dos conteúdos estudados, se os métodos didáticos usados por esses profissionais proporcionam um aprendizado consideravelmente apropriado aos que almejam atuar na área da Enfermagem, e se há um olhar crítico dos docentes diante dos enfermeiros que se formam a cada dia. Isso, com o objetivo de verificar a coerência dos resultados esperados, com os que realmente são concretizados, e, portanto, visando a reparar as discrepâncias observadas entre eles, implantando mudanças no processo ensino-aprendizagem.

Os processos de ensino encontrados e praticados nas IES, atualmente, geram um conflito de identidade nos professores, que se dividem sob duas formas de pensar e agir. Eles se comprometem a exercer seu ofício de acordo com normas planejadas e impostas por terceiros, que entendem o ensino de maneira igual, sem respeitar as especificidades dos variados tipos de cursos e de público-alvo, submetendo-o aos métodos tradicionais, como aulas teórico-expositivas e apenas provas escritas, como avaliações. Ou, se portam com consciência, respeitando os problemas vivenciados em sala de aula, e a influência que eles podem exercer sobre o aprendizado dos alunos, o que permite aos profissionais visualizar os métodos que se enquadrariam em tal realidade e necessidade.

Ainda no relacionado ao trabalho docente na Enfermagem, Rodrigues *et al.* (2007, p. 314) apontam a importância do desenvolvimento do pensamento crítico na formação do profissional enfermeiro, já que esse exercício “amplia horizontes, aumenta a atividade intelectual, além de levar à autonomia profissional”. No entanto, sabe-se que a formação dos profissionais de Enfermagem ainda diverge desse ideal, prevalecendo o modelo mecanicista,

calcado na racionalidade técnica. Contreras (2002, p. 90) define o modelo da racionalidade técnica como sendo

[...] a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, e previamente disponível que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Assim sendo, supõe-se que, dessa forma, os alunos do curso de Enfermagem tendem a sair do curso, e se inserirem no mercado, aptos a desempenharem tarefas de forma técnica, ou seja, conseguem realizar tarefas que dizem respeito, restritamente, às teorias estudadas em sala de aula. Isso acarreta problemas de atuação profissional, porque o aluno não habituado a refletir, sem saber interpretar, e com deficiência de conhecimentos científicos e de atualidades acerca da profissão, sentirá dificuldades em agir diante de uma situação inesperada. O que por sua vez, poderá provocar entendimentos comprometedores sobre seu desempenho profissional.

Sobre isso, Palmeira e Rodríguez (2008, p. 68) ressaltam que “não são todos os cursos que propiciam o desenvolvimento das aptidões investigativas, porque falta motivação dos professores, que se encontram, parcialmente, desprovidos de técnicas de ensino-aprendizagem científicas, e reafirma que o ensino ainda é tecnicista”.

No contexto das temáticas referidas, e com base nos aspectos acima introduzidos, como os fatores relacionados à formação e ao trabalho dos professores, e à formação profissional dos alunos, pretende-se encontrar respostas para a seguinte questão: O que poderia explicar a dificuldade da inserção de profissionais enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho? E, nos casos em que atuam, por que muitas vezes são julgados como de capacidade questionável, pelos que precisam de seus serviços?

Essa dificuldade relaciona-se ao trabalho dos docentes que os formam, no que diz respeito aos seus saberes, condizentes ou não, com os esperados para a formação dos mesmos? Está relacionada com as políticas educacionais que interferem no trabalho dos docentes? Está relacionada com os alunos, que possuem pouco interesse e compromisso, ou, que muitas vezes fazem escolhas equivocadas pelo curso? Ou por que ocorre uma divergência entre as exigências do mercado de trabalho, e o que é ditado pelo MEC e pelas políticas públicas educacionais, e por isso os enfermeiros recém-formados sentem essa dificuldade, e seu trabalho, injustamente, acaba por receber classificações errôneas e até discriminações? Pode-se dizer que o problema referido está relacionado com todas essas subquestões? Ou com apenas algumas delas?

O objetivo geral da pesquisa é investigar quais são os fatores centrais da formação de um profissional enfermeiro de perfil consideravelmente generalista e qualificado para o exercício da profissão, segundo o primeiro item do Art. 3º do CNE/CSE. (ANEXO C).

O Art. 3º do CNE/CSE define o perfil esperado do enfermeiro atual. Suas características centrais dão origem às ementas dos cursos de graduação de Enfermagem, de todas as IES, que são “formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, que tornam o profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos”.

Os objetivos específicos são: a) compreender como tem sido a base da formação profissional dos professores dos cursos de enfermagem; b) identificar quais são as diretrizes e bases do curso de Enfermagem; c) conhecer e analisar os saberes dos professores do curso de Enfermagem de uma IES na cidade de Uberaba, visando a verificar a coerência destes com as diretrizes educacionais em vigor; d) observar como é a relação de tratamento entre o professor e o aluno do curso de Enfermagem, o nível de interesse dos alunos durante uma aula do curso de Enfermagem, e as condições físicas e materiais que a instituição oferece para a prática do curso de Enfermagem.

A pesquisa é descritiva, e compreende um estudo de campo, não-experimental, e cujos sujeitos são professores e alunos, que responderam a um questionário estruturado, e foram sujeitos à observação, sistemática e não-participante, conforme os apêndices A, B e C, respectivamente. De abordagem qualitativa, o estudo inclui a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Visando alcançar respostas para o problema colocado, a primeira etapa da pesquisa constou de uma revisão bibliográfica de artigos científicos, do banco de dados da Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e do Scientific Electronic Library Online (SCIELO), e alguns livros que fazem relação com o tema em questão.

A segunda etapa foi buscar documentos que possibilitassem detalhar quais são as diretrizes que direcionam o ensino da Enfermagem no Brasil.

A terceira etapa contou com a aplicação de questionários distintos, entre docentes e discentes, para conhecer: o porquê dos docentes seguirem o caminho da docência; e dos alunos de cursarem a Enfermagem; quais eram os saberes dos docentes da Enfermagem; como se dava a relação professor-aluno; quais eram as condições físicas e materiais da instituição; como os professores e os alunos consideravam o currículo em andamento para o curso; e se acreditavam que havia coerência entre ele e as exigências do mercado de trabalho; como era o envolvimento dos alunos.

Já a quarta etapa incluiu apenas observação, que novamente foi feita com os professores e alunos do curso de Enfermagem.

A pesquisa foi desenvolvida em uma IES na cidade de Uberaba. O nome da instituição foi mantido em sigilo, pelo fato de não se tratar de um estudo de caso, ou seja, de não estar voltado para um determinado curso de Enfermagem, de uma Universidade específica. Sendo assim, o nome da Instituição de Ensino Superior fica dispensável na apresentação da pesquisa.

A dissertação estrutura-se em quatro capítulos.

No primeiro capítulo – “Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro: caminhos, saberes e dificuldades – uma pesquisa descritiva” – descreve-se como foi realizada a pesquisa. Detalha-se a metodologia aplicada, no que tange às suas etapas, e em que consistiu cada uma delas. Atenta-se para o fato, que esse método foi aplicado com a finalidade de se conseguir alcançar resultados satisfatórios, ou melhor, respostas para a questão central do estudo.

No segundo capítulo – “Formação profissional e trabalho docente: diretrizes curriculares, as determinantes capitalistas” – tem-se uma discussão sobre a evolução do fordismo à acumulação flexível, ressaltando-se seus aspectos antagônicos, fazendo entender como um tipo de organização econômica pode monitorar todo um plano educacional, e por sua vez estar influenciando tanto o trabalho docente, quanto a formação profissional dos alunos.

No terceiro capítulo – “Formação, saberes e práticas docentes em Enfermagem” – são apresentadas algumas concepções de formação de professores e as particularidades de cada uma delas, buscando entender, o que, e como elas podem influenciar na formação profissional dos alunos. Além disso, abordam-se os saberes docentes, sob os seguintes aspectos: quais são eles? Em que sentido eles melhoram o trabalho docente? E quais deles, os alunos julgam ser facilitadores de seu aprendizado, e permitir ao professor, representar o verdadeiro papel esperado por eles?

Foram vários os autores utilizados como referências teóricas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. No capítulo 1, baseou-se em Dias *et. al* (2004), Marconi e Lakatos (1991, 2002, 2010), Trivinos (2008), Minayo (2004), Lüdke e André (1986), e Bogdan e Biklen (1994), para desenvolver a metodologia do estudo.

Já no capítulo 2, destacaram-se, na abordagem da formação profissional, Pinhel e Kurcgant (2007). Referindo-se ao trabalho docente, às políticas educacionais, tem-se Macebo (2006, 2007), Barreto (2004), Catani *et. al* (2001), Tumolo e Fontana (2008), e sobre o capitalismo, utilizou-se de Harvey (1993), entre outros.

No capítulo 3, autores como Tardif (2002), Gauthier *et. al* (1998), e Puentes *et al.* (2009) embasam a temática dos saberes docentes, e novamente, Tumolo e Fontana (2008), e Contreras (2002) são retomados com maior frequência, no que diz respeito à formação profissional do docente, e às suas práticas.

Finalizando, tem-se as *Considerações Finais*, em que se busca destacar o balanço da pesquisa como um todo e suas contribuições para a questão central proposta.

Em síntese, cumpre destacar um conjunto de fatores, que podem contribuir para uma boa formação profissional do aluno do curso de Enfermagem. São eles: os recursos materiais e humanos da IES favoráveis; um currículo compatível com as necessidades do mercado de trabalho, onde estarão inseridos; práticas docentes, coerentes com a realidade do ambiente acadêmico, para isso, aliando-as aos saberes. Esses podem possibilitar melhor desempenho e reconhecimento profissional, facilidade em conviver com outros profissionais, e para trabalhar em equipe, mesmo quando recém-formados.

1 TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO – UMA PESQUISA DESCRITIVA

São inúmeros os assuntos relacionados à educação, como por exemplo, o trabalho docente e suas vertentes, como as diferentes concepções de formação de professores, e a própria formação profissional dos alunos. As pesquisas a esse respeito vêm aumentando, e, junto com elas, surgem as políticas públicas, que são os meios pelos quais o Estado pode interceder na educação, de forma a determinar suas particularidades e objetivos. Mas, ainda há muito que o fazer e melhorar, para afirmar-se que a educação é realmente um direito de todo cidadão, e muito mais, que os alunos que estão sendo preparados, conseguirão se inserir no mercado de trabalho, alcançando as metas impostas por ele. Afinal de contas, as transformações socioeconômicas e os fatos específicos da globalização trouxeram reflexos para a educação, e, como será exposto de maneira mais completa no capítulo 2, isso se deu, tendo em vista a inserção dos profissionais formados, favorecendo diretamente os interesses do mercado.

Nesta investigação, considera-se a educação voltada para o ensino superior, em especial da Enfermagem. O estudo abrange desde a forma como começaram os cursos de Enfermagem no Brasil, até como são ministrados nos dias de hoje. Tudo isso, levando em consideração o que influencia a realização dessa trajetória, seja no que se refere à participação dos discentes e dos docentes, à responsabilidade social, ao modo como as políticas públicas educacionais interferem na formulação curricular, no que diz respeito aos resultados esperados, à finalidade de cursar a faculdade, visando à formação e à atuação profissional.

Neste capítulo detalha-se a pesquisa realizada. Descreve-se, primeiramente, o problema que levou à sua realização e, em seguida, revela-se o tipo da pesquisa, as etapas que foram definidas, com o intuito de estruturar a metodologia, suas fundamentações teóricas e sua operacionalização, respectivamente.

Ao longo de uma vivência com tantos profissionais da área, seja no momento da graduação, ou de uma especialização, ou, usufruindo dos serviços de saúde, ou mesmo, simplesmente, conhecendo pessoas que se formaram enfermeiros, puderam-se ouvir comentários sobre a dificuldade de se ingressar no mercado de trabalho, como em hospitais, clínicas, serviços públicos – exemplo: Unidade de Pronto Atendimento (UPA). Quando esses profissionais já fazem parte dele, também existem as dificuldades, no que se refere à execução das atividades que lhes competem, especialmente, quando se é um recém-formado. Há queixas em relação ao seu desempenho, como: *há profissionais que não fazem algum procedimento de forma correta*. As referidas queixas, por sua vez, são atribuídas à sua pouca

experiência. Toda essa situação acaba por deixá-los inseguros, com risco de perda da autonomia no próprio trabalho, podendo fazer com que se sintam incapazes de integrar uma equipe profissional.

Essa pesquisa representa uma oportunidade de compreensão das razões e descompassos entre formação, empregabilidade e atuação do enfermeiro. Busca entender se a falta de credibilidade no profissional recém-formado não poderia ser a causa de ele pouco se desenvolver e consolidar-se profissionalmente, já que é dotado de pouca experiência profissional, e também, de ele não conseguir se adequar às exigências do trabalho. Subentende-se que essa situação pode causar uma espécie de bloqueio no seu aprendizado e interferir em sua trajetória profissional.

Em relação a isso, recorre-se a Knapp (1980 *apud* CASTRO; SILVA, 2001, p. 382) sobre um experimento feito com um grupo de alunos.

Esses foram apontados por pesquisadores, aos professores, como sendo pessoas de um elevado Q.I. (Quociente de Inteligência), sem realmente o serem. Ao final do ano letivo, esses mesmos alunos foram os que tiveram melhor desempenho, ficando demonstrado que com base em uma expectativa criada, como "eles são inteligentes", os professores mudaram seu comportamento em relação a eles, dando mais atenção às dúvidas expressadas pelos mesmos.

Esse relato mostra que depositar credibilidade nas pessoas contribui para que elas desenvolvam melhor suas atividades. Um aluno dentro de sala de aula, no momento que ainda está se formando como profissional, se for tratado como alguém que é capaz de aprender e assimilar os conteúdos de forma correta, irá se desenvolver melhor. Da mesma forma, dentro de um ambiente de trabalho, se o profissional tiver seu potencial e suas qualidades reconhecidas, e as pessoas, que estão acima dele, confiarem no seu trabalho, certamente ele terá mais disposição e vontade de aprender e crescer sempre mais.

Ainda respaldando essas dificuldades dos graduados, Dias *et. al* (2004, p. 22) em seu artigo intitulado “O enfermeiro recém-graduado e o primeiro emprego: percepções da formação na graduação e da atuação profissional”, relatam que

[...] 80% dos alunos entrevistados disseram que sentiram dificuldades no primeiro emprego, justificadas da seguinte maneira: alegaram pouca experiência em Liderança; devido à rotina da instituição; por medo do desconhecido e por insegurança; por falta de apoio e estrutura da instituição; por falta de conhecimento técnico-científico e assistencial.

Dessa forma, entende-se que entre os motivos que causam desconfortos nos profissionais enfermeiros recém-formados, está a pouca experiência, já que estão ligados a situações improváveis de serem vivenciadas, quando são alunos, num estágio curricular, por

exemplo. A esta “situação-problema” para os graduados recém-formados, pode-se somar outras, como por exemplo: exercer a liderança de equipe, convivência interprofissional, diferenças entre os ambientes de trabalho, principalmente no âmbito material, e o fato de lidar com situações inusitadas a cada dia. Sabe-se que, enquanto estagiário, o aluno lida com o básico da assistência, mesmo porque os campos e recursos humanos, na maioria das vezes, são escassos. Dessa forma, se o recém-formado não recebe apoio e oportunidade para o primeiro emprego, possivelmente ele enfrentará dificuldades, poderá ser mal interpretado, ignorado e não reconhecido.

Isso constatado, e dadas as condições de empregabilidade e atuação profissional de egressos de cursos superiores, buscam-se respostas para o seguinte problema: o que poderia explicar a dificuldade de inserção de profissionais enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho, e, nos casos em que atuam, por que, muitas vezes, são julgados de capacidade questionável pelos que precisam de seus serviços?

A metodologia aplicada tem como intuito conseguir responder às questões relacionadas ao problema, possibilitando assim, encontrar considerações finais satisfatórias, que poderão indicar melhorias tanto para o trabalho do docente que atua no curso, quanto para intervir nos aspectos atinentes à formação profissional do enfermeiro.

1.1 Definição da pesquisa: respaldos teórico-metodológicos

Definidos o problema e os objetivos da pesquisa, o passo seguinte foi determinar o tipo de pesquisa, para que se pudesse traçar um caminho de investigação que possibilitasse, então, encontrar as respostas para as questões propostas.

Esta pesquisa descreve um fenômeno social, visto que é uma situação vivenciada por vários profissionais enfermeiros e que, de forma direta ou indireta, envolve também tantas outras pessoas, como os pacientes, contratantes dos serviços de assistência, entre outros. Nesse sentido, ela não se trata de um estudo de caso, nem tão pouco de um experimento, e sim de uma pesquisa descritiva, enquanto se propõe a encontrar respostas para um referido problema que acomete graduandos e graduados recém-formados, corpo docente do curso de enfermagem, IES, serviços, e sociedade.

A pesquisa descritiva, segundo Hyman e Selltitz, se refere a uma “simples descrição de um fenômeno” (HYMANN, 1967, p. 107-8), ou a “um fenômeno ou situação, mediante um estudo realizado em determinado espaço-tempo”, respectivamente (SELLTIZ *et al.*, 1965, p. 61-2).

Considerando que a pesquisa descritiva aborda uma determinada situação, e que esta é tida como sendo um problema, certamente, tentou-se encontrar uma solução para tal. Para

isso, houve a necessidade de se conhecer o que faz relação com esse problema, o que está influenciando-o, quais as causas agravantes, se há pessoas envolvidas, e de que forma isso acontece, ou seja, descrever todo o processo que possibilitou chegar até ele, e defini-lo como uma “situação-problema”.

Nessa perspectiva, Trivinões (2008, p. 110) afirma que o foco da pesquisa descritiva

[...] reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a destruição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

Portanto, esta pesquisa, enquanto interessada num dado fenômeno social, que, nesse caso, se remete à realidade da formação dos alunos do curso de Enfermagem, e diretamente ao trabalho dos docentes responsáveis por ela, pode ser entendida como uma pesquisa descritiva.

A pesquisa emprega a abordagem qualitativa, e compreende um estudo não-experimental, e de campo, definido por Trujillo (1982, p. 229) como sendo o que

[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado.

Tomando por base que é uma pesquisa descritiva, que se trata de uma situação notada no cotidiano de alguns profissionais, subentende-se que para chegar à mesma, faz-se necessário interagir com a situação, por exemplo, no momento em que um docente pratica seu trabalho, que, na verdade, se dá em dois momentos: definir o problema, e procurar as soluções para o mesmo.

Sustentando a importância de usar a pesquisa de campo para melhor fundamentar a descritiva, principalmente, no que se refere aos meios de conseguir dados para o estudo, Lakatos e Marconi (1991, p. 186) a definem como sendo

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Isso quer dizer, que no momento que se está em campo, há a possibilidade de encontrar as informações previamente almejadas, referentes às questões que já são formuladas antes de ir para o mesmo. Ou ainda, de se deparar com dados que não eram esperados, ou mesmo requisitados, para o desenvolvimento da pesquisa, mas que de certa forma entende-se, que também possam ser importantes para este fim.

Considerando que a pesquisa descritiva descreve um fenômeno que, no caso, se torna o problema, a pesquisa de campo deve acontecer onde ocorre este fenômeno. No caso deste estudo, a pesquisa de campo se deu dentro de sala de aula, e em outras dependências da IES, destinadas a docentes. Isso se fez necessário, por serem estes os locais, onde se encontram os sujeitos envolvidos na pesquisa. Neles acontecem o “trabalho docente” e a “formação profissional”, os elementos centrais que permitiram responder a questão norteadora do estudo. Os fenômenos foram pesquisados tal como ocorriam, não foram provocados.

Mais adiante neste capítulo, indica-se o local onde foi desenvolvida a pesquisa de campo.

A respeito das questões pré-formuladas, antes de seguir para campo, Minayo (2004, 101) alerta para este cuidado: “não ir para a atividade de campo sem prever as formas de realizá-la”, e afirma que, “improvisá-la significaria correr o risco de romper os vínculos com o esforço teórico de fundamentação, necessário e presente em cada etapa do processo de conhecimento”.

A pesquisa é qualitativa, pois ela não pretende quantificar resultados, e se importa apenas em encontrar e compreender as particularidades relativas ao objeto do estudo, “o trabalho docente”, e suas relações com o problema, que tem como foco a “formação profissional” dos alunos.

Para se ter um melhor entendimento sobre quais são os princípios da pesquisa qualitativa, recorreu-se a Trivinõs (2008, p. 120). Ele reconhece que ela veio com o intuito de analisar os tipos de dados, os quais a pesquisa quantitativa não poderia fazer, almejando não deixar lacunas numa dada investigação.

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo.

Esse tipo de pesquisa permite um contato direto com os sujeitos envolvidos, que, no caso, são os docentes e os discentes. Vivenciar a realidade de um curso de Enfermagem, o dia a dia dos alunos, dos professores, não só faz enriquecer a coleta de dados, como dá uma noção acerca do problema, das suas particularidades, de como funcionam, na prática, uma sala de aula, o trabalho docente e a formação de um profissional.

1.2 Metodologia: fundamentos, etapas e processo da pesquisa

Nesta seção, faz-se uma breve apresentação das etapas da pesquisa, as quais serão discutidas a seguir.

A metodologia da pesquisa foi dividida em cinco etapas, visando a facilitar a concretização da mesma, e alcançar os objetivos traçados.

A primeira etapa constou de uma revisão da literatura, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica.

Na pesquisa bibliográfica analisaram-se produções dos bancos de dados da Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); e alguns livros que fazem relação com o tema em questão.

A pesquisa dos artigos foi feita baseando-se nos descritores: educação em enfermagem, docente de enfermagem, ensino superior, trabalho docente, políticas públicas educacionais e saberes docentes. No entanto, conforme a dissertação foi sendo redigida, houve momentos em que o material bibliográfico encontrado se fez insuficiente, surgindo a necessidade de procurar outros materiais que se encaixassem nos descritores supracitados, com o intuito de complementar a revisão que já havia sido feita. Essa busca se deu em mais alguns livros e periódicos.

Para compreender o que é a pesquisa bibliográfica, e os materiais que a compõem, recorreu-se a Lakatos e Marconi (1991, p. 183). Para elas,

[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartógrafo etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Na busca de material bibliográfico, alguns critérios foram levados em conta, a fim de incluir, ou não, o material encontrado na pesquisa. Assim, os critérios de inclusão foram: considerar artigos ou livros; que tinham à disposição, os textos completos; que estavam em português; e publicados nos últimos 10 anos, ou seja, de 2000 a 2010.

A segunda etapa também foi composta pela pesquisa documental, considerada por Lüdke e André (1986, p. 38) como “uma técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Por se tratar de um assunto vinculado à educação no ensino superior, que no caso foi a Enfermagem, particularmente, foi preciso se entender as especificidades do curso. Sendo assim, surgiu necessidade de se utilizarem alguns documentos para complementação de dados encontrados na pesquisa bibliográfica.

Nesse sentido, Guba e Lincoln (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), esclarecem que a importância da pesquisa documental está em complementar as pesquisas bibliográfica e de campo. Eles,

[...] em primeiro lugar, destacaram o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Além de servir a consultas variadas, os documentos dão estabilidade e credibilidade, no que se refere aos resultados obtidos na pesquisa. No momento em que são utilizados, permitem conferir se o que está sendo dito pelos pesquisadores, e sobre os quais se buscam informações, tem fundamento ou não, visto que eles também fazem uso dos mesmos, ao abordar os assuntos estudados.

A seleção documental orientou-se pelos seguintes critérios de inclusão. Ou seja, seriam selecionados os documentos que tratassem: a) do ensino superior; b) dos aspectos relacionados ao curso de graduação em Enfermagem, especificamente.

A pesquisa documental é uma possibilidade de o pesquisador conseguir informações ricas, sobre vários aspectos, e em qualquer área. Trivinõs (2008, p. 111) enfatiza que ela “fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc”.

A terceira etapa referiu-se à aplicação dos questionários, que são “instrumentos de coleta de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 201).

Os questionários (APÊNDICE A e APÊNDICE B), estruturados (compostos de questões abertas e fechadas, subjetivas e objetivas), foram distintos para professores e alunos do curso de Enfermagem. As vantagens de se usar o questionário para realizar a coleta de dados são:

[...] economizar tempo e obter grande número de dados; atingir maior número de pessoas simultaneamente; economia de pessoal; respostas mais rápidas e precisas, devido ao anonimato, e não distorção pelo pesquisador; possibilita mais tempo, liberdade e comodidade para responder. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 201).

Além dessas vantagens, atenta-se para o fato de que o questionário limita as questões que serão estudadas, sendo que apenas as temáticas já definidas, antes mesmo de formular as questões do questionário, é que serão abordadas e oferecerão as respostas. Pode-se dizer que essa é uma diferença relevante entre o questionário e a entrevista. A entrevista favorece espaço, para criar um ângulo muito maior de discussão, o que pode envolver muitos outros

assuntos que não estariam incluídos no estudo, além de oferecer possibilidades de aprofundamento e inter-relações maiores do que no caso dos questionários.

Foram convidados 50 sujeitos, sendo 10 docentes e 40 discentes. Levou-se em consideração um número maior de alunos, por entender que, pelo fato de eles estarem diretamente envolvidos com o problema da pesquisa, suas informações poderiam favorecer a maior consistência dos resultados obtidos.

Os alunos selecionados como sujeitos foram os do 4º, 5º, ou 6º período, pelo fato de, a partir do 4º período, eles já possuírem aulas práticas e/ou estágios, e estarem em contato direto com o paciente, o que lhes possibilita ter uma visão prática do significado do curso de Enfermagem.

Os alunos excluídos foram os do 7º ou 8º período do curso, pois nestes, os alunos já tinham maior carga horária fora da universidade realizando atividades curriculares, como os estágios, o que diminuiria a disponibilidade, e dificultaria o acesso a eles, e a concretização das etapas da pesquisa.

Os professores foram escolhidos aleatoriamente, já que um mesmo professor poderia compor o corpo docente de vários períodos do curso. Isso foi interessante também, pelo fato de os dados informados pelos docentes, retratarem situações diversas, dos períodos do curso de enfermagem como um todo. Então, por exemplo, mesmo que os alunos dos 7º e 8º períodos não participassem da pesquisa, aspectos referentes a esses períodos poderiam ser retratados, uma vez que um professor que atuasse no 1º período, poderia também fazê-lo no 7º.

Para se compor a amostra, não havia a necessidade da participação de discentes e docentes, de diversas instituições diferentes, para que se pudesse obter dados pertinentes. Assim, como no caso dos docentes, ao utilizar-se de uma amostra pequena de sujeitos, importou-se em aprofundar a compreensão das questões que envolviam os mesmos.

Nessa perspectiva, Minayo (2004, p. 102) reconhece que

[...] com relação à amostragem, numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação.

No que se refere à elaboração do questionário, as questões foram estruturadas buscando atender os objetivos da pesquisa, e de modo a tentar alcançar as informações esperadas e válidas, e oferecer respostas para o problema em questão. Além disso, preocupou-se em montar um questionário que não provocasse desinteresse nos sujeitos convidados, não sendo muito extenso, nem com muitas questões discursivas, nem com muitas questões

subjetivas, que pudessem expor o lado pessoal dos envolvidos. As questões subjetivas exigem julgamentos, exposição dos sentimentos e dos hábitos da pessoa. É uma interpretação pessoal sob dada questão.

Quanto à forma, as perguntas que compuseram os questionários correspondentes à pesquisa (APÊNDICE A e APÊNDICE B) classificam-se em “abertas, fechadas e de múltipla escolha”. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 204).

Para não comprometer os sujeitos, ou mesmo causar-lhes o mínimo de desconforto possível, foram empregadas as perguntas de estimativa ou avaliação, que “consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente”. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 206).

A ordem da disposição das perguntas no questionário obedeceu à chamada regra geral, definida por Lakatos e Marconi (1991, p. 211), que se “inicia com perguntas gerais, chegando pouco a pouco às específicas, e coloca no final as *questões de fato*, para não causar insegurança”. Isso se fez necessário, pelo objetivo de se conseguir o maior número possível de participantes, o que significaria um maior número de dados para a realização do trabalho.

Os questionários, aplicados aos sujeitos da pesquisa, trataram de conhecer algumas variáveis em destaque, quais foram: o porquê de seguirem o caminho da docência, a cursarem a Enfermagem; os saberes dos docentes da Enfermagem; a relação professor-aluno; as condições físicas e materiais da instituição; considerações sobre o currículo em andamento para o curso e sua coerência com as exigências do mercado de trabalho; envolvimento dos alunos.

A quarta etapa da pesquisa constitui-se das observações em sala de aula. Elas mostraram-se necessárias, devido à natureza do problema da pesquisa, e, sobretudo, das suas possíveis soluções, estarem intimamente ligados com o ambiente escolar, com a participação e comportamento dos alunos e professores.

No atinente à observação realizada na investigação qualitativa, pode-se afirmar que ela é

[...] a fonte direta de dados, é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e dependem grandes quantidades de tempo em escolas (...) tentando elucidar questões educativas. (...) Os dados são recolhidos em situação e completados pela informação que se obtém através do contato direto (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

A observação foi sistemática, pois se utilizou de um instrumento (APÊNDICE C) para a coleta dos dados e dos fenômenos observados, respondendo às questões preestabelecidas; e

não participante, pois houve “contato direto com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem ter integrado a ela. Apenas participou-se do fato, sem participação efetiva ou envolvimento” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 276-7).

Lüdke e André (1986, p. 25) reconhecem que

[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

Com relação a definir os critérios da observação anteriormente, Lüdke e André (1986, p. 30) informam que

[...] é particularmente útil que oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que nem termine com um amontoado de informações irrelevantes, nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema.

Foram entregues os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos – TCLES (APÊNDICES D, E, F) a todos os sujeitos convidados a participar da pesquisa, sendo tanto para os que responderam questionários e foram observados, quanto para os que foram apenas observados. Dessa forma, os questionários estavam “acompanhados de notas explicativas, para que o informante tomasse ciência do que se desejava dele” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 203).

Todos os professores convidados, que aceitaram participar do trabalho, responderam ao questionário e foram observados. Todavia, nem todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa, responderam ao questionário e foram convidados apenas para o momento da observação. No total, o número de questionários devolvidos representou aproximadamente 50% dos que foram entregues aos sujeitos.

A observação foi uma das etapas que mais enriqueceu a coleta dos dados, podendo até ser entendida como a mais importante, tanto para o desenvolvimento do trabalho, quanto para o crescimento profissional de quem o realizou.

A opção pela observação não participativa foi para evitar que a presença em sala de aula pudesse interferir de alguma forma, mudando o comportamento dos sujeitos envolvidos, ou mesmo o funcionamento das aulas, tendo em vista que Lüdke e André (1986, p. 27), disseram que

[...] ao mesmo tempo em que o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada apresenta as vantagens mencionadas, envolve também uma série de problemas. [...] Primeiramente por provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas.

Nesse sentido, entretanto, sustentados pelas mesmas autoras, Guba e Lincoln (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27) trouxeram tranquilidade quantos os rumos da pesquisa, e fortaleceram a convicção de que o trabalho estava sendo desenvolvido de forma correta, ao argumentar que

[...] as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa, [...] sendo que os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença do observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar.

Adler e Adler (1998, p. 81 *apud* FLICK, 2009, p. 204) reforçaram que realmente “o comportamento e a interação prosseguem da mesma forma como prosseguiriam sem a presença de um pesquisador, sem a interrupção da intrusão”. Dessa forma, certificou-se que a coleta dos dados seria confiável e relevante para alcançar os objetivos propostos.

Outro cuidado que se tomou foi com o tempo de permanência nos locais das observações que, no caso, foram todas em sala de aula. Bogdan e Biklen (1994, p. 133) alertaram que “não deve ficar no local mais tempo do que aquilo que sua memória lhe permite ou do que o tempo de que dispõe para redigir as notas após as sessões”.

Os aspectos relevantes nas observações, previamente definidos, foram: a relação de tratamento entre o professor e o aluno do curso, o nível de interesse dos alunos durante as aulas e as condições físicas e materiais que a instituição de ensino superior oferece para a prática do curso de Enfermagem, visando a complementar dos dados relevados e solicitados no questionário.

Fazendo uma breve relação do tipo de pesquisa, com suas etapas, notou-se que houve sincronia entre ambas as partes. Nessa perspectiva, Minayo (2004, p. 101) enfatizou que “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma IES na cidade de Uberaba. O nome da instituição foi mantido em sigilo, pelo fato de não se tratar de um estudo de caso, ou seja, de não estar voltado para um determinado curso de Enfermagem, de uma Universidade específica. Sendo assim, o nome da Instituição de Ensino Superior ficou dispensável para a realização da pesquisa.

A seguir, no próximo item, as etapas apresentadas acima serão descritas, de forma a permitir o entendimento acerca do desenvolvimento da pesquisa.

1.3 Procedimentos de coleta de dados: descrição das etapas da pesquisa

No item anterior, as etapas da pesquisa foram citadas. Neste, elas foram descritas uma a uma, de modo a entender como se concretizaram.

O ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa se deu no momento em que foi definida sua questão norteadora: O que poderia explicar a dificuldade da inserção de profissionais enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho? E, nos casos em que atuam, por que muitas vezes são julgados como de capacidade questionável, pelos que precisam de seus serviços?

Em seguida foi traçado um planejamento, visando alcançar respostas para essa questão. Esse plano, já explicado no início do capítulo referente à metodologia do trabalho, e o que se fez a partir de então, foi mostrar, de forma mais detalhada, como essas etapas foram colocadas em prática.

Uma vez definida a questão, foi feita uma busca eletrônica dos artigos disponíveis no LILACS e SCIELO.

Primeiramente, lançou-se a palavra-chave para realizar a busca no acervo. Após a leitura de todos os títulos dos trabalhos encontrados, foi feita uma pré-seleção deles, de acordo com os critérios de inclusão, depois foram lidos seus resumos, e por fim, após a leitura destes, selecionaram-se os trabalhos que foram lidos na íntegra.

Ao finalizar a busca pelo LILACS e SCIELO, depois de lançar as seis palavras-chaves, as quais eram: educação em enfermagem, docente de enfermagem, ensino superior, trabalho docente, políticas públicas educacionais e saberes docentes, encontrou-se 6.997 artigos, dos quais foram pré-selecionados 27, e destes foram lidos 20 na íntegra.

Mesmo diante de uma amostra tão numerosa, que foi encontrada inicialmente, ao fazer a seleção deles, observou-se que a grande maioria, apesar de constar as palavras-chaves referidas na pesquisa, não tinha relação com a temática abordada.

Portanto, necessitou-se de uma busca secundária, como foi já explicado no início do capítulo, visando a complementar as informações que foram encontradas, em especial, as que ficaram com lacunas, ao final da pesquisa bibliográfica.

Dando continuidade à revisão bibliográfica, fez-se a busca pelos livros de forma aleatória, tomando como direcionadores da busca, os temas tratados nesses livros, e se estes tinham a ver com a pesquisa. Nesse caso, separara-se obras sobre trabalho docente, saberes docente, formação profissional, pesquisa qualitativa, práticas pedagógicas para a enfermagem, particularidades da docência, como a autonomia.

Ao realizar uma pesquisa bibliográfica, importa ressaltar que ela “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 183).

Nessa perspectiva, entendeu-se que o material que foi coletado a partir da pesquisa bibliográfica, seria trabalhado com a finalidade de retomar informações que fazem relação com o tema estudado, mas não com intuito de fazer cópias do que já havia sido publicado a respeito do que também estávamos pesquisando.

Em seguida, realizou-se a pesquisa documental, que se constituiu na busca de documentos que deveriam tratar do ensino superior, e dos aspectos relacionados ao curso de graduação em Enfermagem, especificamente, como já foi dito anteriormente. Nesse caso, foram selecionados dois documentos: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de ensino superior e a Resolução do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Superior (CNE/CES), referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem no Brasil.

Uma vez concluída a fase da revisão bibliográfica, assegurou-se que se tinha base para formular o questionário que seria aplicado aos sujeitos que participaram da pesquisa.

Desse modo, partiu-se para a elaboração dos questionários. Com essas questões em mãos, se fez uma espécie de checagem das mesmas, com as temáticas abordadas na pesquisa, e com os objetivos que haviam sido traçados, com o intuito de se comprovar a sincronia entre todas as partes.

Com clareza e segurança de que se estava caminhando de forma correta e resolutiva, partiu-se para o convite aos sujeitos (docentes e discentes) que participariam da pesquisa, e logo em seguida, para a entrega dos questionários aos que aceitaram.

Vale recordar que alguns sujeitos foram convidados a responder ao questionário, e também para participar do momento de observação em sala de aula. Para esses, os TCLEs foram entregues, convidando-os, e deixando cientes de que estavam participando dos dois momentos.

Nessa ocasião foi combinada a forma de encontrar novamente com os sujeitos, para que se pudesse recolher o questionário respondido. Houve casos de pessoas, que pediram para esperar, enquanto respondiam, e entregavam logo em seguida, outras deixavam na secretaria do curso, outras pediram para que mandasse por e-mail. Todavia, a grande maioria, no que se refere aos docentes, não cumpriu os prazos, nem mesmo os horários e locais combinados, surgindo a necessidade de ficar procurando por cada um deles, para recolher os dados.

Ainda com base nessa informação, é importante admitir que nem todas as pessoas, que foram convidadas a participar da pesquisa, aceitaram, e que algumas que haviam aceitado, acabaram por desistir. Sendo assim, ao final, dos 50 (cinquenta) sujeitos que foram convidados, 30 (trinta) devolveram os termos assinados, e participaram do trabalho, sendo que desses 30 (trinta), 6 (seis) eram docentes, e 24 (vinte e quatro), discentes, lembrando que desses 24 (vinte e quatro) discentes, apenas 18 (dezoito) responderam ao questionário, pois os outros 6 (seis) só foram observados. Isso sugere que a pesquisa é um processo que inclui muito planejamento, mas que comporta também os imprevistos, os obstáculos. Isso, de certa forma é bom para o pesquisador, já que ele aprende a conviver com as dificuldades de se fazer uma pesquisa. Isso o leva a enriquecer seu aprendizado, já que ele irá buscar formas de desenvolvê-lo, mesmo na ausência de algum fator relevante.

A partir do momento em que os sujeitos entregavam os termos de consentimento livre e esclarecido assinados, e antes mesmo que todos os questionários fossem respondidos e devolvidos, as observações já se iniciaram. Assim sendo, entendeu-se que essas duas fases aconteceram juntas, necessariamente, devido ao fato dos atrasos das entregas dos questionários.

No momento em que o questionário foi devolvido, marcou-se a sala, o dia e o horário, em que o docente desejava que acontecesse a observação, já que seria ele o responsável por essa decisão. Quando essa devolução não era feita pessoalmente, pedia-se que essas informações (dia, horário, sala escolhida) fossem marcadas em um papel, e anexadas ao documento.

No caso dos alunos, marcava-se uma data limite para a entrega, tanto dos questionários, quanto dos termos de consentimentos para ambos os tipos de participação (responder ao questionário, ou observação), advertindo que houve discentes participando dos dois momentos, e também, apenas só da observação. Planejou-se dessa forma, que a observação de alunos, de uma mesma sala, coincidissem em um mesmo dia. Assim, obedecendo à previsão de data, facilitaria também prever o dia da observação.

Com as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, ou melhor, com os questionários em mãos, e as observações feitas, concluiu-se a coleta dos dados pesquisa.

Partiu-se então, para a 5ª etapa, a da análise desses dados. Os dados coletados na bibliografia e nos documentos direcionaram a pesquisa, estruturaram seus capítulos teóricos, e deram base para a análise material empírico do trabalho, coletado através da pesquisa de campo.

A análise dos dados foi feita não com visão quantitativa, pois como já se informou, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Não se importou em quantificar os questionários, o número de observações ou de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, nem o número de respostas obtidas. Mas, sim, em aprofundar as análises sobre o que foi questionado e respondido, e os aspectos que foram evidenciados nas observações, baseados nos critérios pré-estabelecidos.

Juntamente com as informações obtidas por meio dos questionários, analisaram-se os dados advindos das observações. Isso aconteceu da seguinte forma: foram agrupados os dados relativos a cada questão abordada no questionário, e os dados relativos a essa mesma questão, mas que decorreram da observação. Esses dados eram relativos aos docentes e discentes. Os dados foram agrupados dessa forma, com a finalidade de se refletir sobre eles, analisá-los e interpretá-los, buscando compreender e responder aos objetivos da pesquisa, e, posteriormente, ao seu problema.

Essa técnica de análise de dados, no qual se agrupara e cruzara os dados alcançados, por meio de dois instrumentos diferentes de coleta da pesquisa de campo, nesse caso pelos questionários e pelas observações, e posteriormente comparando-os, também foi utilizada por outros autores. Sônego e Zamberlan (2007) juntaram o questionário e a observação, Teófilo e Dias (2009), o grupo focal e a observação, e Roncaglio (2004), entrevistas e observação. Tudo com a intenção de complementar os dados.

Vale ressaltar que agregar a observação ao questionário, além de ser vista como uma complementação de coleta de dados, também favorece a investigação acerca das respostas que são dadas nos questionários, no sentido de checar sua consistência e coerência. Ou melhor dizendo, verificando se havia divergências entre o que havia sido respondido, e o que havia sido observado. Nesse estudo, isso é o que se denominou de comparação dos dados. Essa técnica de análise dos dados também pode equivaler ao que se denomina “triangulação” dos dados, como foi definido por Trivinões (2008).

Ao concluir esse capítulo, acredita-se que a metodologia estruturada, antes mesmo de ela acontecer, foi desejável. Entende-se que os dados coletados por meio dela, ou seja, através das três modalidades que foram feitas - bibliográfica, documental e de campo - que a compõem, possibilitaram encontrar as respostas almejadas acerca do problema desse estudo.

A seguir, tem-se o capítulo 2. Nele se faz a apresentação dos dados obtidos - pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo - suas análises, e primeiras conclusões acerca do estudo realizado.

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO DOCENTE: DIRETRIZES CURRICULARES E DETERMINANTES CAPITALISTAS

O trabalho docente é a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivação como arte e ciência.

- BASSO, 1998.

O mundo tem sofrido mudanças frequentes em variados setores da vida, inclusive no que diz respeito aos valores vigentes. Muitos deles, que anteriormente possuíam certo grau de importância, hoje, recebem uma atenção diferenciada, e vice-versa.

Com o passar do tempo, devido à ocorrência de crises, transformações socioeconômicas no país, como o fenômeno da globalização da economia, foram necessárias mudanças nos modos de produção, em muito representadas no que se convencionou chamar de reestruturação produtiva do modelo capitalista. Dada à retração do binômio taylorista-fordista, embasado no proletariado industrial, formal, estável e especializado, surge o toyotismo, portador das formas desregradas de trabalho, não-estáveis, cujas expectativas centravam-se em trabalhadores polivalentes e/ou multifuncionais.

Frequentes episódios, decorridos de crises econômicas, como, por exemplo, a inflação do petróleo, resultaram na queda do modelo fordista, que foi sendo substituído em grande escala, pelo modelo da acumulação flexível. Juntamente com essas mudanças, apareceram as primeiras influências no âmbito da educação, que se transferiu “da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-se em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”. (GENTILI, 1998, p. 19).

Assim, órgãos responsáveis pela formulação, implantação e manutenção da educação, como o Ministério da Educação e a Câmara Nacional de Educação se preocuparam em modificar diretrizes relacionadas à educação. Essas, por sua vez, passaram a atender interesses econômicos, além dos sociais, como foi afirmado no § 2º do Art. 1º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL LDB, 1996, p. 1).

Ainda segundo a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o Art. 2º informa que

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL LDB, 1996, p. 1).

Dessa forma, fica demonstrada a preocupação dos órgãos de responsabilidade do governo em instituírem diretrizes e bases educacionais, que possam favorecer interesses econômicos, além dos inerentes à educação. Embora a educação já fosse objeto de um nível de dedicação das autoridades responsáveis, hoje ele aumentou significativamente, já que os propósitos interligados a ela acompanham o crescimento econômico, que tem por finalidade atender e favorecer o mercado capitalista.

Essas mudanças foram consideradas medidas importantes para tentar suprir os problemas relacionados ao mundo capitalista, almejando a formação de profissionais mais qualificados, para atuar futuramente no mercado de trabalho.

Neste capítulo, tem-se uma discussão referente à evolução do fordismo à acumulação flexível, ressaltando-se seus aspectos antagônicos, fazendo entender como um tipo de organização econômica pode monitorar todo um plano educacional, e por sua vez influenciar todo o trajeto de uma vida profissional. Em outras palavras, e especificamente voltado para o tema desse capítulo, mostra como essa situação pode afetar a identidade profissional de um professor, constituída ao longo de tantos anos de experiência. E indo um pouco mais além, informa como essa realidade afeta a formação profissional dos alunos.

Em relação ao Ensino Superior, que representa o meio de formação profissional dos cidadãos, lembra-se que ele não é o único, já que se tem, também, o ensino técnico, com a essas mudanças. É importante atentar-se ao fato de “[...] a educação superior, no Brasil, seguir as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e delegar à União a competência para definir as normas para esse nível de ensino” (RONCAGLIO, 2004, p. 100).

Cumpre ressaltar que a primeira LDB foi criada em 1961, seguida pela versão de 1971, e depois pela mais recente, que é a de 1996. Ou seja, percebeu-se com as informações, que o ensino superior está subordinado aos interesses da União, repassados através das diretrizes que são impostas às instituições de ensino pela LDB.

Acompanhando o raciocínio exposto no relacionado às mudanças do processo econômico, na fase do capitalismo flexível, e sobre os setores que passaram a ser o “centro das atenções”, Pinhel e Kurcgant (2007, p. 712) completam que

[...] o modo de produção capitalista utilizou-se da educação e do ensino como principais instrumentos de formação de profissionais e de docilização da massa trabalhadora. [...] A educação tornou-se sistema de produção e

reprodução de conhecimentos utilitários, buscando a modelação de aptidões técnicas, cada vez mais especializadas, destinadas a atender aos desafios dos novos desenvolvimentos tecnológicos no espaço da produção.

A educação se torna um meio, no qual o trabalho está direcionado a propiciar, ao profissional, condições para que ele englobe os conhecimentos técnicos, tecnológicos, especializados, para adequá-lo às exigências do campo de trabalho onde irá atuar, chamado pelas autoras de “espaço de produção”. Percebe-se que tais mudanças tendem a acarretar uma sequência de novos fatos relacionados ao modelo de produção, e, por conseguinte, levam a uma intensificação da atenção direcionada à educação. Indo um pouco mais além, entrando no âmbito do trabalho inerente à educação, surge a necessidade de retomar as diferentes concepções de formação de professores, que serão discutidas no próximo capítulo. Elas visam buscar a melhor forma de preparar os professores a desenvolverem seu trabalho pedagógico, de modo a equacionar as exigências de atendimento aos propósitos da cidadania e da empregabilidade, uma vez que os sujeitos estão inseridos neste mercado de trabalho capitalista e nele precisam atuar.

Portanto, as políticas sociais e econômicas influenciaram o trabalho docente – e muito do que se consideravam apropriado e eficaz no atinente à educação, não mais era visto como suficiente. Por exemplo, o modo do docente se portar em sala de aula, o tipo de relação aluno-professor, as suas contribuições e seu papel junto aos discentes, para auxiliá-los e torná-los aptos e hábeis a exercer uma profissão, para a qual se prepararam, passou a ser interpretado por muitos, como um conjunto de informações e aprendizados equivocados.

No relacionado a isso, Mancebo (2007, p. 474) reconhece que

[...] as reformas educacionais tendem a desautorizar as experiências docentes, suas práticas convencionais e saberes profissionais, requalificando-os como executores de pautas e prescrições externas e alheias à cultura das instituições educativas.

Isso retrata uma realidade, que mostra a interferência das reformas educacionais e dos modelos pré-moldados de ensino, sobre a autonomia do professor, o controle do seu próprio trabalho. Em se tratando do trabalho docente, as reformas educacionais, possivelmente, poderão colocar as experiências profissionais dos docentes, que, de certa forma, são inspirações para criar metodologias de trabalho próprias, em situação de submissão, já que elas serão criadas com base nas exigências dos currículos, que não são desenvolvidos por eles.

Quando se fala das mudanças acerca da educação, visando a favorecer o mercado capitalista, há alguns outros fatores a serem entendidos, como o fato de elas também possibilitarem que o governo contenha gastos. Exemplificando. Isso significa que em um curso da área da saúde, algumas diretrizes curriculares aplicadas influenciam na formação dos

profissionais desses cursos. Assim, eles estarão aptos a colocar em prática ações de prevenção e promoção de saúde, podendo isso significar diminuição de gastos com futuros cuidados curativos, financeiramente, de maiores custos.

No caso do ensino superior, especificamente dos cursos de Enfermagem, e na direção do que foi dito acima, Pinhel e Kurcgant (2007, p. 715) entendem que

[...] as esferas governamentais do Brasil procederam, nos últimos anos, à reorganização das políticas sociais, especialmente com relação aos sistemas previdenciário e de saúde pública, ocasião em que a Enfermagem redefiniu suas práticas, havendo o deslocamento da intervenção sobre o doente para a atenção ao sadio.

É nessa perspectiva que as instituições de ensino superior fizeram significativas mudanças curriculares nos cursos de Enfermagem, focando na formação de um novo tipo de profissional enfermeiro, que deveria apresentar, reunir características, antes não consideradas durante a sua formação.

Essas características são definidas no item I, do Art. 3º da Resolução do CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001.

Art. 3º: O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL CNE/CES, 2001, p. 1).

O Art. 3º da Resolução do CNE/CES 1.133 descreve o profissional Enfermeiro esperado na atualidade, como sendo o generalista, o “voltado para a transdisciplinaridade na produção do conhecimento” (SILVA *et. al*, 2010, p. 177), o reflexivo, que busca construir suas próprias interpretações, experiências e conceitos acerca do que é aprendido, e que para isso tenha interesse científico, objetivando seu crescimento.

Em contraposição, Masetto (1998) acredita que

[...] na enfermagem, tem ocorrido o que, via de regra, ocorre quanto à docência no ensino superior, ou seja: organização curricular fechada, estanque, com disciplinas conteudísticas, com ênfase em assuntos técnicos, pouca abertura para outras áreas do conhecimento e interdisciplinaridade, pouco incentivo à pesquisa, com metodologia de ensino centrada em aulas expositivas, predomínio de cumprimento a um programa pré-estabelecido, avaliações por meio de provas e outros métodos tradicionais.

O autor citado acima descreve a realidade dos métodos de ensino-aprendizagem utilizados, que ainda são dominantes no curso de Enfermagem. O que se constata é que ainda há a predominância das aulas expositivas referentes aos conteúdos teóricos, e posteriormente das aulas práticas, buscando fazer ganchos com as teorias estudadas.

Segundo os docentes que participaram da pesquisa, há carência de conhecimentos pautados na interdisciplinaridade, o que faria com que os alunos compreendessem melhor a relação de uma disciplina com a outra, e também, o que facilitaria a convivência deles com profissionais de outras áreas, entendendo a relação da sua profissão com a do outro.

Mais ainda, há deficiência de métodos ligados à pesquisa científica. Esta permitiria, aos alunos, uma constante atualização dos seus conhecimentos, além de informá-los sobre inovação/evolução dos assuntos referentes à sua profissão, por exemplo, alterações em algum procedimento.

Todavia, têm-se os docentes comprometidos, que embasam seu trabalho pedagógico na crítica e na reflexão, prezando fugir do clichê referente à problemática que atinge a educação atual, baseada na submissão a regras de diretrizes e bases externamente formuladas. Sendo assim, eles vêm

[...] mobilizando algumas instituições de ensino, em especial de nível superior. O propósito é construir um modelo curricular, com um processo de formação articulado com o mundo do trabalho, que rompa com a dicotomia teoria/prática, com uso de estratégias pedagógicas inovadoras, com ensino contextualizado, proporcionando aprendizagem significativa e um futuro profissional mais crítico e comprometido com as questões profissionais e sociais (CHIRELLI, 2002).

Esse contexto gera a polêmica de que sair do método tradicional, baseado na teoria e prática, desvinculada da crítica, da reflexão, da interpretação, e usar artifícios que formam profissionais apenas focados no que o mercado espera, poderia deixar de lado muitos conhecimentos importantes para a formação cidadã, mas que passam a ser reconhecidos como dispensáveis para e pela realidade atual.

Entretanto, o que importa é formar profissionais-cidadãos, pessoas dotadas de habilidades e conhecimentos, que as tornem aptas a se inserirem no mercado de trabalho, mas, que estejam relacionados aos conhecimentos calcados na história, na humanização, no social. Há outros focos de atenção e preocupação dos docentes, tendo em vista as mudanças que aconteceram na educação, oriundas de crises e das transformações socioeconômicas no país. O problema é que tais transformações podem ser entendidas como ponto de partida de problemas relacionados à educação, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente. Dentre eles estão: a precarização, a flexibilização, a intensificação do regime de trabalho, o

desmerecimento do verdadeiro valor da figura do professor, muitas vezes substituída, de forma discutível, pelas tecnologias, dada a tamanha influência que elas provocam, e cujo alcance interfere no trabalho do docente.

2.1 Do fordismo à acumulação flexível: diferentes determinantes da formação profissional

O fordismo, um sistema de produção em massa, tinha como objetivo, a fabricação em alta escala, visando ao barateamento das mercadorias. Nesse contexto, o mundo capitalista “ficou tomado pelo excesso de fundos, e com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, o que significava uma forte inflação” (HARVEY, 1993, p. 136). Dessa forma, no período de 1965 a 1973, tornava-se cada vez mais evidente a “incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 1993, p. 135-136), que era o modelo de produção a ser praticado pela economia do país. Sendo assim, houve a necessidade de uma “reestruturação econômica, o que propiciou o surgimento de um novo modelo de acumulação, nomeada por Harvey (1993) de acumulação flexível” (MANCEBO *et. al*, 2004, p. 38).

Dava-se início à estruturação de um método de trabalho, que ia particularmente contra os princípios do fordismo. Esse momento representa um marco de grande evolução que tomou os meios de produção. No que respeita à acumulação flexível, tem-se que ela

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140).

Nesse sentido, dada a discussão sobre as particularidades do fordismo e da acumulação flexível, se faz interessante retomá-las, destacando-as, com o objetivo de melhor entendê-las, como segue no quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre fordismo e acumulação flexível

| Fordismo | Acumulação flexível |
|---|--|
| Produção em massa, sequencial, fragmentada | Surgimento de novas divisões nos serviços |
| Verticalizada, burocracia; supervisão | Auto-supervisão; cobrança subjetiva |
| Papel regulador do Estado | Liberdade de produção |
| Estabilidade | Ausência de contrato, empregos temporários |
| Concentração da produção em espaço definido | Mobilidade |

| | |
|---|--|
| Foco nas tarefas e nos resultados | Diminui o emprego estrutural |
| Ausência de participação intelectual do trabalhador | Busca novas habilidades; profissional polivalente, multifuncional, atendendo a múltiplas propostas de trabalho |
| Rigidez das tarefas (fixas), dos contratos | Flexibilidade |
| Seguimentos nos sindicatos | Retrocesso do poder sindical |

Fonte: Harvey, 1993.

O quadro 1 indica as divergências de princípios e de procedimentos entre o fordismo e a acumulação flexível. Elas se explicam, basicamente, no que diz respeito a serem, ou não, calcados na rigidez do processo de trabalho, de cada um dos modelos.

Ao analisar-se o mercado de trabalho, e os profissionais que nele atuam, é possível encontrar práticas que podem deixar a desejar, e, por sua vez, prejudicar a qualidade do resultado de seus trabalhos, como acontece, por exemplo, no caso de profissionais que cursam uma faculdade e, ao final, quando conseguem se inserir no mercado de trabalho, sentem dificuldades de desempenharem seus papéis de forma adequada.

Nessa perspectiva, considerando a dissociação entre empregabilidade e formação profissional, constituída pelo ensino fundamental, e posteriormente consolidada no superior, seria possível atribuir responsabilidades, aos profissionais responsáveis, pelas falhas verificadas? Caso sim, de quem seriam elas? Seria o padrão de formação docente dos professores, responsável por preparar esses futuros trabalhadores e/ou as políticas educacionais vigentes, que interferem nessa formação? Ou seria tudo isso?

Há uma ideia de que o ensino superior “existe para oferecer educação profissional”. Essa visão simplificada não surge no ensino superior, mas vincula-se à formação dos alunos desde o ensino fundamental, quando eles são “orientados por uma matriz profissionalizante de ensino, deixando de lado a formação mais abrangente, humanística, histórica, social... enfim a educação” (NUNES; CARVALHO, 2007, p. 190; 191).

A educação voltada para o mercado capitalista está fundamentada em perspectivas que impõem, a seus seguidores, uma forma de torná-los pessoas instruídas, civilizadas e capacitadas a se enquadrarem em alguma função futuramente. Nesse sentido, no referente ao ensino da Enfermagem, o Parecer nº CNE/CES 1.133/2001 do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (BRASIL CNE/CES, 2001)

[...] salienta que um dos princípios das Diretrizes Curriculares é incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; estimular práticas de

estudo independente, visando uma progressiva autonomia intelectual e profissional; encorajar o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; fortalecer a articulação da teoria com a prática.

Visando a atender a essas diretrizes, informações, tecnologias, e recursos, são criados e colocados à disposição dos profissionais, para desenvolver, reajustar e modernizar o setor da educação. O conhecimento e a informação recebem conotações diferentes no mundo do capitalismo, onde sua quantidade e sua qualidade contam muito, conforme reconhece David Harvey (1993, p. 151), ao dizer que

[...] o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (...), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condição que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.

O conhecimento torna-se a base da competitividade entre os profissionais, já que o saber, a respeito de alguma coisa, já era necessário, mas o que passa a contar é o quanto se conhece, e até onde se conhece, pois quem já sabe das últimas informações a respeito de algum assunto, estará em primeiro lugar.

Sendo assim, o mundo move-se por pessoas que estão sempre à frente! Melhor escolarizadas, melhor empregadas, mais instruídas no mais amplo aspecto. O que gera uma competição contínua entre as pessoas e, conseqüentemente, abre espaço para gerar um mercado interessado e com condições de sustentar essa perspectiva. A educação é um exemplo disso. Tornou-se mais uma condição do que um direito, enquanto tende a viabilizar a formação e o preparo técnico-científico de algumas pessoas, em detrimento de outras, como foi enfatizado por Gentili (1998), citado no início deste capítulo. Essa situação exemplifica o processo de “mercantilização” da educação, em que se tem o crescimento de diferentes modalidades de ensino, que, claramente, almejam não só aumentar o número de alunos beneficiados pelas facilidades em se cursar um determinado curso, como também favorecer o crescimento do faturamento econômico das instituições de ensino.

Em face de tais requisitos, autoridades responsáveis pelo crescimento econômico do país começaram a interferir no plano educacional, e conseqüentemente no método tradicional aplicado por alguns professores. Esse método, embasado na formação teórica desvinculada da prática, não mais seria considerado viável, por se entender que ele não atendia às diretrizes e bases da Lei 9.394. Acreditou-se que o método tradicional pode oportunizar prejuízos para o

mercado de trabalho, já que ele diverge das tendências de configuração do trabalho, fundadas na acumulação flexível, que são “a polivalência, a flexibilidade e melhora do padrão de mão-de-obra” (HARVEY, 1993).

No caso específico da Enfermagem, o próprio artigo Art. 3 do CNE/CSE (citado na página 39), ao definir o perfil do profissional egresso, como sendo generalista, crítico, reflexivo, qualificado com base no rigor científico etc., já exclui as normas formativas, baseadas no modelo tradicional.

Nesse sentido, Maués (2003, p.94) reconhece que

[...] as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Quanto a isso, compreende-se que o trabalho docente passa a ser realizado de modo a relacionar a formação profissional dos alunos do ensino superior, com as exigências do mercado, o que estaria favorecendo, diretamente, o crescimento econômico do país. Por isso, organismos governamentais, interessados em proteger os interesses econômicos, se unem aos que são responsáveis pela educação e ditam as normas a serem seguidas, com a finalidade de alcançar seus objetivos. É quando surgem as leis que ditam as diretrizes curriculares acerca do ensino superior de modo geral, ou de casos específicos, quando se tratam de algumas particularidades sobre alguns cursos. Sendo assim, oportuniza-se a intervenção sobre “o caráter de padrão de universidade que ensinava o tradicional, ou seja, teológico-jurídico-filosófico” (OPTIZ *et. al*, 2008, p. 315), por entenderem que os conteúdos trabalhados e os métodos utilizados não mais eram suficientes para alcançar tal objetivo. Além disso, percebeu-se que o ensino tradicional não tinha, como enfoque, induzir a reflexão do aluno, considerada então o “método-chave” para a composição do profissional para a atualidade.

No que diz respeito ao curso de Enfermagem, Nóbrega-Therrien *et al.* (2010, p. 686), também admitem que

[...] para propiciar ensino de melhor qualidade, atendendo às necessidades de discentes e docentes, as novas formas de prática de ensino, que estimulam o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, são características essenciais para atender às exigências contemporâneas da educação em Enfermagem.

Interessa vincular a composição do “novo profissional” à pesquisa científica e à reflexão. Assim, ele estará apto a se enquadrar em realidades culturais e sociais diferentes. Quando um profissional recém-formado ingressar no mercado de trabalho, seja para um ambiente menos ou mais evoluído, ele terá mais facilidade para desempenhar o seu trabalho.

Além disso, ao se deparar com recursos ou novos procedimentos, ele poderá interagir com a equipe, de modo a ser bem recebido por ela.

Desse modo, vê-se que o mercado capitalista segue adiante, quando se tratam das expectativas que se criam em relação aos trabalhadores. Juntamente com os conhecimentos teóricos, eles devem estar aptos a lidar com situações e oportunidades novas a cada dia, e para isso precisam receber uma formação reformulada, com potencial para torná-los mais hábeis, criativos, objetivos, e aptos a se relacionarem com outros profissionais. Então, o que permitirá a esses profissionais que se situem dessa forma, é, como já foi mencionado, o fato de eles buscarem o conhecimento científico, e refletirem sobre o que fazem e presenciam, de modo a entender o que lhes falta conhecer.

2.2 Educação na sociedade capitalista

Nesta seção, são discutidos aspectos do ensino superior no Brasil, com base no Art. 43 da LDB (ANEXO D), que, de modo geral, tem como finalidades

[...] estimular o desenvolvimento cultural, científico e reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; promover a extensão, aberta à participação da população (BRASIL LDB, 1996, p. 14-15).

As diretrizes do ensino superior foram formuladas, pautadas na meta, de lançar profissionais na sociedade, capazes de fazer o desenvolvimento aparecer, seja ele econômico, técnico, científico ou cultural. Sobretudo, porque, a longo prazo, todo o conhecimento produzido poderia significar a resolução de problemas, descobertas, conquistas. Tudo isso beneficiando não só aos interesses governamentais, mas principalmente, à sociedade.

Nesse contexto, a resolução do CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Elas foram criadas, justamente, para delinear as condições que possibilitariam ao governo formar profissionais com o perfil almejado, estando assim favorecendo tanto a sociedade, que receberá a assistência do graduado, como a ele mesmo, por desempenhar seu papel como profissional, tranquilamente.

Sobre esse aspecto, consta no Art. 14 (ANEXO A) o que a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar. Dentre suas responsabilidades, encontra-se de forma geral,

[...] a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência; atividades teóricas e práticas de forma integrada e interdisciplinar; a visão de educar

para a cidadania; os princípios de autonomia institucional, integração estudo/trabalho; metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir; estratégias pedagógicas que articulem os saberes; o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos; a valorização das dimensões éticas e humanísticas; articular a graduação com a licenciatura em Enfermagem. (BRASIL CNE/CSE, 2001, p. 5-6).

Dessa forma, acredita-se que o profissional enfermeiro se formará, de maneira a estar apto de se ingressar no mercado e atuar na sociedade, segundo os princípios e as finalidades do ensino superior. Daí, pode se subentender que as características de formação do enfermeiro no ensino superior são condizentes com o perfil de profissional esperado para a função prevista pelo trabalho e/ou emprego destinados a sua categoria. Em outras palavras, se caso o enfermeiro fosse formado, de modo a conseguir seguir à risca o que ditam as finalidades dos Art. 14, certamente ele desempenharia com maior aptidão e clareza suas atividades.

Um ponto de extrema seriedade do Art. 14 está relacionado ao item v, o qual destaca “a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender”. É importante que o aluno desenvolva o senso crítico, que ele desperte sua curiosidade para o que o rodeia. Só assim, ele terá dúvidas e questionamentos, e almejará aprender, buscar apoio, seja nos livros, nos professores, ou em outros profissionais das áreas, como supervisores de estágio. Para isso, há necessidade de não mais manter o tradicionalismo do ensino-aprendizado da enfermagem, calcado na racionalidade técnica, como notado desde o começo de seu trajeto, dentro da educação superior no Brasil.

O ensino superior de enfermagem no Brasil “teve início em 1923, quando foi criada a Escola Ana Néri, a primeira escola de enfermagem com padrão norte-americano, que priorizava a saúde pública” (DILLY; JESUS, 1995, p. 71).

Historicamente, percebia-se a Enfermagem vinculada à saúde pública, pois neste momento fazia-se necessário um controle de doenças que tomavam conta da sociedade, como por exemplo, o caso da doença de Chagas, denominada “A nova moléstia tropical, apresentada como emblema das endemias rurais, que foi caracterizada como doença do Brasil, símbolo de um país doente”. Dava-se início à “campanha sanitária, de 1919-1923”, na qual certamente o papel do enfermeiro se fazia indispensável. Sendo assim, fica evidenciada a sintonia entre formação e necessidades da época e do contexto. (KROPF, 2009, p. 205-207).

Com relação ao surgimento das primeiras formas de estruturar os conteúdos, sabe-se que elas se deram, pela constatação da “[...] necessidade de um ensino sequencial, organizado e, conseqüentemente, a criação de um currículo adequado aos objetivos do ensino de

Enfermagem, coerentes com as suas funções” (COSTA, 1984, p. 11 *apud* GEOVANINI *et al.*, 2005, p. 89). Antes mesmo do curso de Enfermagem ser considerado de ensino superior no Brasil, já se formavam turmas de enfermeiros, nas primeiras escolas de enfermagem. Esses profissionais já saíam com títulos de enfermeiros, mas ainda não eram formados em universidades (GEOVANINI *et al.*, 2005). No entanto, uma curiosidade indica que a primeira turma de Enfermeiros, “só se deu em 1921, como está registrado nos Annaes da Colônia de Psychopatas de 1936. Isso porque infere-se que a extensão e complexidade do currículo faziam com que os alunos desistissem, antes do término do curso” (GEOVANINI *et al.*, 2005, p. 93).

O currículo do ensino de Enfermagem no Brasil, por volta de 1905, incluía apenas de “anatomia e fisiologia elementares; pequena farmácia e administração de medicamentos; curativos e pequena cirurgia; higiene oral e tratamento aos alienados; cuidados e tratamento aos alienados; e, prática administrativa e disciplinar” (GEOVANINI *et al.*, 2005, p. 89). Era bem mais simplificado que o currículo do curso de Enfermagem atual. No que se refere aos anos 20, o currículo, em vigor,

[...] obedecia ao Decreto de sua criação e formava enfermeiros, não apenas para a prática em hospícios, mas também em hospitais civis e militares. Envolveria Noções Gerais de Ciências Físicas e Naturais, Noções de Anatomia e Fisiologia, Higiene e Patologia e Enfermagem Elementar, Administração, Organização Sanitária e Ética, Noções de Propedêutica Clínica e Farmacológica, prática de Pequena Cirurgia, Ginecologia, Obstetrícia e Enfermagem Cirúrgica. (GEOVANINI *et al.*, 2005, p. 93).

Com o passar do tempo, o currículo foi ficando mais completo, ao mesmo tempo em que as autoridades educacionais e políticas atentavam para as necessidades sociais que iam surgindo; a exemplo da inserção de conteúdos relacionados à saúde pública nos currículos.

Após essa época, somente em 1949,

[...] com a Lei nº 775, foram estabelecidas condições mínimas para sua formação: reconhecimento das escolas pelo Ministério da Educação, duração do curso para quatro anos acadêmicos, curso secundário como requisito para entrada. Ainda assim com todas essas exigências, de 1949 a 1961 o ensino de enfermagem no Brasil era predominantemente de nível médio. (DILLY; JESUS, 1995, p. 71).

Após sucessivas transformações e adaptações no currículo do curso de Enfermagem, chegando ao que era denominado de currículo mínimo, formou-se o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais que, corroborando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “previa uma reestruturação dos cursos de graduação, com a extinção dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares específicas para cada curso” (ITO *et al.*, 2006, p. 571).

Para se ter uma ideia, de como sempre esteve presente no meio da educação, a preocupação em atualizá-la, ou melhor, de relacionar o currículo com as situações da época, primeiramente o ensino da enfermagem tinha “como prioridade as ações voltadas para as medidas sanitárias; posteriormente, o currículo mínimo passou por algumas transformações, e a atenção voltou-se para o caráter curativo, deixando de enfatizar a saúde pública” (DILLY; JESUS, 1995, p. 72).

Entretanto, passados alguns anos, a Enfermagem teve sua atenção voltada para a saúde pública, quando o governo passou a dar prioridade e investir em programas de prevenção de doenças e promoção da saúde, ao invés ter a atenção voltada para a assistência curativa, acreditando que essa representava custos mais altos para seus orçamentos. Sendo assim, criou-se uma assistência focada na promoção da saúde das pessoas, que, por sua vez, interferiu e permanece interferindo nas diretrizes do curso de Enfermagem, como já especificado por Pinhel e Kurciant (2007), no início desse capítulo.

Retratando, de maneira mais completa, essa necessidade de adaptar o currículo ao às necessidades governamentais, e no caso, do mercado de trabalho, ou mesmo às necessidades sociais da época, e, suas sucessivas modificações, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem, que definem “[...] os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação dos enfermeiros”, e foram estabelecidas pela CNE/CES (Art. 2º CNE/CES, 2001, p. 1). Nessa perspectiva, Ito *et al.* (2006, p. 571) entendem que

[...] a legislação sobre o ensino de enfermagem desde a criação da Escola Anna Nery, compreendendo os currículos de 1923, 1949, 1962 e 1972, revela que a formação do enfermeiro era centrada no pólo indivíduo/doença/cura e na assistência hospitalar, seguindo o mercado de trabalho específico de cada época. Na década de 80 surgiram novas propostas de saúde, visando uma melhor organização do sistema, trazendo os pressupostos de equidade, integralidade e universalidade, como princípios norteadores das políticas no setor saúde, exigindo profissionais com formação generalista, capazes de atuar em diferentes níveis de atenção à saúde.

Uma vez indicadas algumas das principais alterações curriculares, que dizem respeito ao curso de Enfermagem, chega-se ao currículo de hoje. Com base nele, é possível conferir o quanto o Enfermeiro precisa se tornar cada vez mais, um profissional polivalente e generalista. Essa é a perspectiva do CNE/CES de 2001, que em seu Art. 5º (ANEXO B) ordena as atribuições do enfermeiro que almeja atuar no mercado atualmente.

Diante de tantas atribuições previstas para o exercício da enfermagem, passam a ser compreensíveis e até mesmo justificáveis as confusões relacionadas ao papel do enfermeiro

na sociedade. A variedade de papéis é imensa. Eles vão desde a de prestador de assistência, vinculando-se à prevenção, promoção de saúde, e cura da doença, considerando os aspectos políticos, sociais, culturais, epidemiológicos, materiais, humanos, técnicos, científicos, tecnológicos, até a de gestor de serviços, educador, e coordenador de equipe de profissionais. Essas atribuições foram aqui representadas de maneira breve, dada sua extensão. Por isso, a necessidade de apresentá-las na íntegra, em forma de anexo, para caso necessário for, o aprofundamento sobre suas diretrizes e definições seja possível e viabilizado.

O atual currículo mostra a pretensão em estabelecer uma formação focada na interdisciplinaridade, seja no que diz respeito à complexidade de conteúdos, quanto na de papéis. Dessa forma, ele pretende compor o tipo de profissional almejado pelo mercado de trabalho, o crítico-reflexivo, generalista e qualificado para a prática de suas tarefas. Entretanto, tal formação, vinculada a um número exaustivo de atribuições, pode trazer dúvidas ao graduado, sobre sua real identidade, propiciando conflitos interpessoais e consigo mesmo; o que pode interferir nos resultados do seu trabalho.

Diante de tantas transformações, como as reformas do currículo do curso de Enfermagem, e cientes de que não seria simples mudar os procedimentos de ensino, ou melhor, os critérios, as teorias e as concepções acerca da formação do profissional enfermeiro, aqui investigadas, “iniciou-se o esforço para a capacitação dos docentes, intensificando-se os cursos de especialização e criando-se os cursos de mestrado” (DILLY; JESUS, 1995, p. 73). Ainda sobre essa temática, que refere à necessidade do docente de se qualificar e se desenvolver profissionalmente, fazendo cursos, especializações, mestrados, para atender melhor aos novos critérios da formação profissional, há outras providências, também tão importantes para o mesmo fim, a serem tomadas. Nesse caso, fala-se da autoavaliação docente.

A autoavaliação é um importante recurso de reflexão na busca da consciência sobre o sentido das práticas avaliativas e das questões pedagógicas, no ensino superior. Auxilia nas reflexões que o docente possa desenvolver em relação ao seu conceito de ensino, aprendizagem e ao seu comprometimento como educador, além de possibilitar novos motivos, alterações e aperfeiçoamento de suas práticas (VASCONCELLOS *et al.*, 2006, p. 455).

No entanto, por mais que os docentes façam cursos, se atualizem, busquem novos métodos de trabalho, visando à melhoria dos resultados dentro de sala de aula, muitos ainda sentem dificuldades em assimilar e se adaptar às mudanças, que surgem a cada estruturação curricular. Essa dificuldade se dá por compreender que a educação de nível superior, de modo geral, sempre esteve fundamentada e “sustentada pelo método da ‘racionalidade técnica’

(SCHÖN, 1983). Essa visão constitui a base da cultura tradicional dos professores universitários” (PEDROSO; CUNHA, 2008).

O modelo da racionalidade técnica junto às concepções de formação de professores, analisado no capítulo 3, supõe um profissional tecnicista. No caso da docência, tem-se um professor que se limita a resolver os problemas presenciados naquele momento, uma vez, que ele precisa usar também das experiências já vividas, visando criar soluções para eles. Significa que uma situação gerou alguma intercorrência e foi resolvida. Isso lhe serviu de experiência. No momento que ela ou algo semelhante acontecer novamente, subentende-se que ele já saberá como agir, pelo fato de ter “armazenado” tal recurso, ou seja, “permitirá elaborar aproximações que levem em conta as características de ensino, enquanto profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Importa ressaltar que a aprendizagem é mais bem fixada, quando se entende como ela poderá ser aplicada, e melhor ainda, quando se pratica o que é aprendido, logo em seguida. Além das medidas adotadas, para facilitar o aprendizado do aluno, e de deixá-lo esclarecido acerca de suas futuras atribuições como profissional, e dos objetivos da profissão, Kaiser e Serbim (2009, p. 639) admitem e reconhecem que

[...] incrementar o processo educativo com competências e habilidades que tornem o enfermeiro melhor preparado e com uma visão mais ampla para a atuação no trabalho, no sentido de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas às realidades e baseadas em evidências científicas é ensinado nas diretrizes curriculares e corroborado pelos acadêmicos.

Complementar o processo educativo com competências e habilidades, de modo a tornar o aluno um enfermeiro melhor preparado para desenvolver seu trabalho, nada mais representa que as próprias finalidades do ensino superior para com o curso. Conseguir colocá-las em prática, já estará correspondendo às expectativas dos alunos para com o curso, segundo os autores supracitados.

Dessa forma, e tendo em vista a compatibilização com as demandas do capitalismo, os métodos de ensino requererem uma dimensão prática, específica, além das habilidades adquiridas na ação. Almeja-se a formação de um profissional crítico, analítico e engajado, capaz de relacionar conteúdos vivenciados em sala de aula, com os imprevistos da profissão. Isso pode gerar uma polêmica, a exemplo de: será certo formar um profissional apenas para atender às demandas e às necessidades do mercado, somente apto a executar tarefas, seja em qual âmbito for, de modo a não ser ele mais um profissional generalista? Ou a educação deveria continuar integral, rica em conhecimentos diversificados que, ao final, se tornariam

específicos? Sobre essa temática, Silva *et al.* (2010, p. 516) atribuem as dificuldades dos recém-graduados à formação generalista, visto entenderem

[...] a necessidade de humanizar a inserção dos enfermeiros recém-formados no mundo do trabalho. E que era preciso criar estratégias de acolhimento a estes novos profissionais, por compreender que uma formação generalista não lhe dava condições imediatas de assumir áreas super especializadas, com práticas diferenciadas.

Mesmo que a formação dos enfermeiros fosse realmente generalista, ainda sim, eles encontrariam dificuldades ao desenvolver seu trabalho, pois há serviços que esperam especialidades desses profissionais, indicando nesse sentido, uma clara divergência entre formação, realidade e prestação de serviços. Dias *et al.* (2004, p. 22) encontraram nos alunos recém-formados, que fizeram parte de sua pesquisa, dificuldades como “liderar equipes, se adaptar a rotinas, medo do desconhecido, insegurança, lidar com recursos limitados da instituição, falta de conhecimento técnico, científico e assistencial”. As dificuldades dos enfermeiros recém-formados mostram-se relacionadas a uma grande variedade de fatores, dado o conjunto de suas atribuições como profissionais também ser extenso; o que dá espaço para inseguranças surgirem. Sejam dificuldades no âmbito da liderança, ou no de conhecimentos específicos, entende-se que, dependendo da forma como o aluno é formado, elas podem se intensificar ou não. Isso porque, se o aluno conseguir ser formado, por exemplo, sob o respaldo de concepções pedagógicas que despertam sua própria curiosidade, num momento de dificuldade certamente saberá procurar soluções, seja uma ajuda profissional, ou um complemento teórico.

No relacionado à formação voltada para o mercado capitalista, é pertinente a crítica à escola que

[...] se preocupa excessivamente com os conhecimentos, portanto, a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são mais úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida (HIRTT, 2001 *apud* MAUÉS, 2003, p.107).

Como já discutido e mediante o exposto acima, evidencia-se o problema de se definir parte dos conhecimentos adquiridos na graduação como irrelevantes, frente às reais exigências do mercado de trabalho. Daí a pouca importância dos conhecimentos teóricos que fazem parte da formação cidadã das pessoas, responsáveis por torná-las mais éticas, mais humanas, mais sociais. Nessa perspectiva, destacam-se as competências e o saber-fazer.

Ramos (2001, p. 22), em sua obra: “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação”, entende a pedagogia das competências, como a que

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Ou seja, as pessoas tomarão como base suas experiências, as situações vivenciadas, para que assim, possam refletir, e entender, quais técnicas terão de ser adotadas, e quais conhecimentos deverão ser buscados, a partir de então. Esse é um processo contrário àquele que cria uma bagagem de teorias, antes mesmo de saber, quais delas lhes servirão de base e em qual situação.

Além das mudanças esperadas, no referente ao uso excessivo de conteúdos teóricos, muitas vezes trabalhados desvinculados da prática, o que pode prejudicar a aprendizagem do aluno, há também o fato da inserção de novas modalidades relacionadas aos métodos de ensino-aprendizagem, e de novos recursos para propiciá-los, como é o caso das TIC. Elas estão cada vez mais influentes, e têm sido notadas frequentemente nas escolas. Essa é uma realidade que representa certa ameaça e desconforto para muitos professores comprometidos com modalidades mais tradicionais. Todavia, há situações em que se pode notar o uso abusivo delas, como o caso dos projetores de slides nas aulas.

As tecnologias trazem a inovação nos processos de ensino e aprendizagem, relacionando TIC e recursos pedagógicos, os quais sofrem certo grau de adaptação. Um exemplo dessa realidade é a inserção delas durante as aulas - data-shows, equipamentos de vídeo, interações *on-line* -, disponibilidade de materiais em disco de virtual. Essa pode ser considerada uma situação responsável por “precarizar o trabalho do docente” (TUMOLO; FONTANA, 2008) , já que elas, em algumas situações, substituí parte do contingente profissional (BARRETO, 2004) para fundamentar o exposto, podendo comprometer a identidade e diluir o prestígio profissional. Aulas manuscritas em quadros, com explicações orais mais extensas tornam-se raras, prevalecendo o uso abusivo das TIC, tendo em vista “aulas baseadas em exibição de slides, com explicações cada vez mais resumidas”, conforme relatado pelos discentes participantes dessa pesquisa, exposto de forma detalhada, mais adiante neste capítulo.

Supõe-se que, se a “educação nega sua condição de direito social e se transforma numa possibilidade de consumo individual” (MANCIBO *et al.*, 2006, p. 42), e tem uma condição paradoxal, no que se refere ao conceito de benefício universal. Tem acesso a ela

quem possui uma condição financeira pertinente, ou, quem usufrui de modalidades e políticas de inclusão.

As políticas de inclusão, ligadas às políticas públicas educacionais, têm propósitos que atendem a um bem-comum, de procurar meios de favorecer a expansão da educação em larga escala, visando a aumentar o número e a qualidade de profissionais disponíveis e, portanto, atender às exigências do mercado de trabalho. O Estado, segundo Afonso (2001, p. 17), é entendido como “a organização política, [...] que exerce as funções de regulação, coerção e controle social, consideradas [...] indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista”.

Quanto à precarização do trabalho docente, pode-se dizer que faltam condições que incentivem esse trabalho - como melhores salários e melhores infraestruturas das instituições onde trabalham (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Além disso, pode-se citar também a influência na autonomia do docente, devido a proletarianização dos docentes, que também interfere na formação dos discentes.

Da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade, educativa, outro dos temas controversos é o da paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarianização (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Na direção do pensamento de Contreras, tem-se que não mais se observa o *status* na profissão docente, que antigamente inseria esses profissionais em categorias profissionais respeitadas, e valorizadas, mas, sim, numa situação de pauperização, que os faz migrar para o setor de serviços e os deixa desprovidos de reconhecimento, expostos a condições de precarização do trabalho e desproteção social, em decorrência do não estabelecimento de vínculos empregatícios.

Essa realidade também foi denominada por Tumolo e Fontana (2008), de proletarianização docente, assim como por Contreras (2002). Os autores tratam essa questão fazendo referência às reformas educacionais, que “ênfatizam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 160). Isso, porque devido a essas reformas, como por exemplo, as curriculares, o trabalho docente teve de sofrer tantas mudanças, adaptações, e adequações às normas elaboradas por órgãos externos às instituições de ensino, e dessa forma ele começou a mudar sua definição e perder o seu valor.

Tumolo e Fontana (2008, p. 162) também chamaram atenção para a “popularização” do ato de ensinar, diante da inserção de profissionais, com pouca, ou sem nenhuma formação ligada à docência, na educação. Esse é um fato que retrata o desprestígio da docência. Supõe-se que se os modelos e as normas de ensino, que dizem respeito ao trabalho docente, são pré-formulados, qualquer pessoa pode estar apta a ocupar o cargo de docência. Esse é mais um problema alarmante para a realidade da docência no Brasil.

Retomando as influências, advindas do capitalismo e das TIC, sobre o trabalho docente, nota-se uma necessidade de aceitação por parte dos responsáveis pelo sistema educacional, em se adaptar ao mundo atual, já que seu objetivo é formar profissionais que se encaixem nesse perfil. Catani *et al.* (2001, p. 70) enfatizam que

[...] a organização do capitalismo vem sendo alcançada, em especial através do acesso e controle da informação, mercadoria valiosa, especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global: do acesso e controle do conhecimento científico e técnico, de importância vital na luta competitiva.

Nesse sentido, entende-se que a participação das TIC no desenvolvimento do capitalismo é ampla. Como já se falou acima, elas são bastante usadas no ambiente escolar, durante as aulas, tanto práticas, como teóricas. Percebe-se que elas também estão presentes na difusão, e na detenção das informações. Significa que as TIC, tanto podem difundir o conhecimento, a quem possui condições de acesso e de adaptação a elas, quanto pode detê-lo, no momento que ainda há pessoas que não estão inseridos nessa mesma oportunidade.

Sobre o comprometimento da figura do professor, dado o uso das TIC de maneira desregrada, surge a preocupação com essas novas técnicas utilizadas, embasadas no avanço da microeletrônica, para o caso de elas não serem suficientes para promover a formação necessária aos profissionais, segundo os ditames do mercado capitalista.

Ultimamente, os docentes têm voltado a sua atenção, para o fato de se julgarem, ou não, capazes de atuar de forma condizente com as exigências do mundo tecnológico atual, e acabam deixando de lado o verdadeiro papel a ser desempenhado pelo seu trabalho, que é contribuir na construção do conhecimento dos alunos, independente da possibilidade de usufruir ou não, de meios tecnológicos para esse fim.

As prioridades relacionadas à educação estão mudando, como seu nível de responsabilidade na formação cidadã, e, junto com elas, as responsabilidades docentes, dessa forma, essa situação acaba por confundi-los, ao passo que as atribuições que antes se faziam fundamentais na formação dos alunos, passaram a ser entendidas como irrelevantes, e mais além, cedendo espaço para as inovações tecnológicas.

2.3 Trabalho docente, formação profissional do graduando de Enfermagem e interferências das diretrizes curriculares

Nesta seção, apresentam-se os dados coletados através dos questionários e dos momentos de observação, que se relacionam com os aspectos teóricos abordados neste capítulo. São eles: o trabalho docente e a formação profissional do enfermeiro; as percepções dos docentes e discentes, acerca das suas atribuições e dos objetivos do curso; o ensino superior; implicações das diretrizes curriculares; e políticas públicas educacionais.

Esses aspectos foram abordados numa perspectiva de começar a responder aos objetivos da pesquisa e, posteriormente, a alcançar respostas para a referida questão que justifica esse trabalho.

Dessa forma, retoma-se o objetivo geral dessa pesquisa – o de investigar quais são os fatores centrais da formação de um profissional enfermeiro de perfil consideravelmente, generalista e qualificado para o exercício da profissão, segundo o primeiro item do Art. 3º do CNE/CES. (ANEXO C). São objetivos específicos:

- a) compreender como tem sido a base da formação profissional dos professores dos cursos de enfermagem;
- b) identificar quais são as diretrizes e bases do curso de Enfermagem;
- c) conhecer e analisar os saberes dos professores do curso de Enfermagem de uma IES na cidade de Uberaba, visando a verificar a coerência destes com as diretrizes educacionais em vigor;
- d) observar como é a relação de tratamento entre o professor e o aluno do curso de Enfermagem, o nível de interesse dos alunos durante uma aula do curso de Enfermagem, e as condições físicas e materiais que a instituição oferece para a prática do curso de Enfermagem.

A questão que direciona o estudo é: o que poderia explicar a dificuldade da inserção de profissionais enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho, e, nos casos em que atuam, por que, muitas vezes, são julgados de capacidade questionável, pelos que precisam de seus serviços? Essa dificuldade relaciona-se ao trabalho dos docentes que os formam, no que diz respeito aos seus saberes, condizentes ou não, com os esperados para a formação dos mesmos? Está relacionada com as políticas educacionais que interferem no trabalho dos docentes? Está relacionada com os alunos, que possuem pouco interesse e compromisso, ou, que muitas vezes fazem escolhas equivocadas pelo curso? Ou por que ocorre uma divergência entre as exigências do mercado de trabalho, e o que é ditado pelo MEC e pelas políticas

públicas educacionais, e por isso os enfermeiros recém-formados sentem essa dificuldade, e seu trabalho, injustamente, acaba por receber classificações errôneas e até discriminações?

Começando pelos fatores que dizem respeito ao trabalho docente, introduziu-se o assunto pelas questões que revelaram os motivos de terem despertado, nessas pessoas, o interesse de seguirem os caminhos da docência, e hoje, de que forma eles percebem-na. Antes, importa apresentar o perfil dos docentes que compõem o corpo do curso pesquisado. Segue o quadro 2, que traça o perfil dos docentes e dos discentes, que participaram da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos docentes

| Sexo | | Idade | | Tempo de graduado |
|-------------|-----------|-------|----|-------------------|
| Feminino | Masculino | A | 34 | 9 anos |
| B, C, D, E, | A, F | B | 37 | 16 anos |
| | | C | 33 | 9 anos |
| | | D | 28 | 6 anos |
| | | E | 38 | 16 anos |
| | | F | 41 | 18 anos/2 meses |

Fonte: Questionário respondido pelos docentes.

Com relação ao perfil dos docentes, a variação entre as suas idades foi pequena, retratando uma diferença maior apenas entre o mais novo e o mais velho. Quanto ao tempo de conclusão do curso de graduação de cada um, houve uma variação maior, sendo que o mais velho possui o triplo de tempo de formado, que o mais novo.

Esses dados podem mostrar que, o docente de maior idade e com mais tempo de formado, tenha maior experiência profissional. Por outro lado, o docente, que possui um terço do tempo de formado do mais velho, pode ter sua formação curricular mais abrangente, e mais relacionada às exigências atuais, no referente ao profissional e mercado.

Ainda sobre o despertar do interesse, pelo curso de enfermagem, importa também falar dos discentes que ingressaram no curso. O perfil dos discentes é apresentado no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Perfil dos discentes

| Sexo | | Idade | Tempo de ingresso na graduação |
|-------------------|-----------|----------------------|--------------------------------|
| Feminino | Masculino | 19 a 24 anos | 1 a 2 anos |
| A, B, C, D, E, F, | K, O | B, C, D, E, G, J, K, | A, D, E, F, H, I, J, L, N, |

| | | | |
|---------------------------------|--|---------------------|----------------------------|
| G, H, I, J, L, M, N, P, Q, R | | N, P, Q, R | O, P, Q, R |
| | | 25 a 30 anos | |
| | | F, H, I, L, M, O | mais de 2, a 4 anos |
| | | Mais de 30 | B, C, G, K, M |
| | | A | |

Fonte: Questionário respondido pelos discentes

O perfil dos discentes indicou uma discrepância entre o número de alunas e o de alunos, prevalecendo o sexo feminino. O maior número de alunos, dos dois sexos, tem entre 19 e 24 anos, e mais que o dobro tem de 1 a 2 anos de ingresso no curso, o que pode mostrar que grande parte dos alunos participantes ainda são pouco esclarecidos sobre o significado da enfermagem, e as responsabilidades como profissional enfermeiro.

No que se refere ao porquê de os docentes terem se motivado para a docência, alguns contaram que “*o interesse começou quando davam aulas particulares, monitorias, e outros, informaram que foi por convite mesmo, de profissionais da instituição*”.

Um dos professores respondeu que foi “*por idealismo*”. Apenas um docente que compõe o corpo de professores da IES, disse que “*ingressou neste mercado como uma primeira opção*”, ou seja, porque sempre quis ser professor.

Neste contexto, quatro dos participantes da pesquisa, consideram que a atuação docente é *uma vocação*, e para dois, que ela “*é uma profissão como tantas outras, um trabalho a mais*”. O fato, de a docência ser considerada como sendo igual a tantas outras profissões, pode exemplificar os casos, de quando esta carreira é seguida pelos profissionais, como uma segunda opção, e não como uma escolha de carreira, primordial.

Quanto aos discentes, as razões que os fizeram escolher o curso de Enfermagem, seguem no quadro 4.

Quadro 4 – Razões para a escolha do curso de enfermagem, dadas pelos discentes

| Discentes | Respostas |
|------------------|---|
| A | <i>Sempre apreciei a Enfermagem</i> |
| B | Não respondeu |
| C | <i>Porque eu me identifico com a profissão</i> |
| D | <i>Por gostar da área da saúde e do cuidar que dá ao paciente</i> |
| E | <i>O campo de trabalho e gostar de cuidar</i> |
| F | <i>Gosto de cuidar das pessoas</i> |
| G | <i>Gostar da área da saúde e de poder auxiliar as pessoas</i> |
| H | <i>Uma cena de ‘maus tratos’ de uma enfermeira com meu avô que estava internado</i> |

| | |
|---|--|
| I | <i>Sempre gostei da área da saúde</i> |
| J | <i>Pelo ato de cuidar da saúde, porém com um lado humano</i> |
| K | <i>O fato de cuidar e proporcionar o bem estar do cliente</i> |
| L | <i>Devido a minha idade avançada precisava escolher, só sabia que gostava da área da saúde, mas estou cada vez mais apaixonada</i> |
| M | <i>Vontade de cuidar do outro, de estar pronta para servir</i> |
| N | <i>Por intuição, eu queria medicina</i> |
| O | <i>Por ter jeito. Várias tentativas erradas</i> |
| P | <i>A prática do cuidar das pessoas</i> |
| Q | <i>Eu gosto muito dos cursos da área as saúde e me identifico</i> |
| R | <i>Gostar da área da saúde</i> |

Fonte: Questionário respondido pelos discentes.

Quanto às razões da escolha da profissão, nota-se a prevalência dos aspectos relacionados ao gosto pela área da saúde, e pelo ato de cuidar. Esse destaque é interessante, pois mostra que os discentes ainda estão vinculados aos princípios dos primeiros currículos da Enfermagem, com formação profissional focada no ato do cuidar.

Vale enfatizar, que jamais a humanização deva se destacar da assistência prestada pela Enfermagem, mas de uns anos pra cá, o conjunto de atribuições destinadas ao enfermeiro se tornou muito mais complexo. Com relação ao currículo da Enfermagem atual, espera-se muito mais que o simples cuidar. Para seus profissionais, crescem cada vez mais exigências quanto à inovação, seja de conhecimentos científicos, procedimentos, de recursos, ou de medicações. Outro ponto importante foi o caso de dois discentes, que assumiram não ter escolhido a Enfermagem, como primeira opção de curso.

Com relação aos conteúdos teóricos ministrados pelos docentes no curso de enfermagem, um fato curioso, é que os professores, que são enfermeiros, tendem a ministrar quaisquer aulas referentes às disciplinas específicas da Enfermagem, como por exemplo, clínica médica, clínica cirúrgica, saúde ambiental, fundamentos básicos para a Enfermagem, administração hospitalar, epidemiologia, entre outras. Já os outros professores, os especialistas, são responsáveis apenas pela disciplina referente à sua formação, que não a de enfermeiro. Por exemplo, tem-se o caso da farmacologia e da nutrição. Esse exemplo retrata a necessidade, ainda, por profissionais especialistas, visto que, no caso, os enfermeiros, que teoricamente, deveriam se formar generalistas, e, nesse sentido, estariam aptos a ministrar aulas referentes a quaisquer conteúdos, na realidade, não possuem conhecimento suficiente para assumir essa responsabilidade.

Também foram abordadas questões que revelavam o que mais chama a atenção dos docentes, na profissão de docência, que justificam eles continuarem atuando, e também, os aspectos considerados ruins que, ocasionalmente, podem levar a desistência do cargo. Assim, os docentes informaram que os aspectos que mais chamam a atenção deles para o trabalho docente são:

Quadro 5 – Aspectos satisfatórios da docência

| Docentes | Respostas |
|-----------------|--|
| A | <i>O prazer em ensinar; a nobreza do magistério; a necessidade de sempre aprender para ensinar</i> |
| B | <i>Possibilidade de ver os discentes construírem conhecimentos e se formarem</i> |
| C | <i>O contato com o público, o prazer de ensinar</i> |
| D | <i>Ensinar</i> |
| E | <i>A de repassar o conhecimento prático adquirido nestes anos de profissão aos alunos</i> |
| F | <i>Possibilidade de influenciar a formação dos novos profissionais, a necessidade de atualização constante, o contato com os jovens e a possibilidade de duas férias ao ano.</i> |

Fonte: Questionário respondido pelos docentes

Nota-se que são diversos os motivos, que chamam a atenção dos professores para a docência, mas em todas as respostas admite-se o sentimento nobre da profissão, que é o gosto em contribuir no crescimento dos alunos, em vê-los se desenvolverem profissionalmente.

Entretanto, há fatores tidos como indesejáveis no trabalho docente, e que podem interferir na formação profissional dos alunos, ou mesmo fazer com que eles desistam de atuar na área, conforme exposto no quadro 6.

Quadro 6 – Aspectos insatisfatórios da docência

| Docentes | Respostas |
|-----------------|---|
| A | <i>A falta de respeito pela profissão, da parte dos alunos, dos empregadores, dos pais de alunos; da sociedade como um todo</i> |
| B | <i>Descompromisso de alguns alunos frente aos aspectos éticos inerentes à profissão</i> |
| C | <i>A falta de seleção dos alunos ingressantes</i> |
| D | <i>Falta de interesse do aluno; falta de respeito com o professor</i> |
| E | <i>Muito trabalho extra-classe</i> |

| | |
|---|---|
| F | <i>Pouco reconhecimento. Baixos salários na educação básica. A família tem transferido para a escola, várias de suas responsabilidades sobre a formação do indivíduo e do cidadão</i> |
|---|---|

Fonte: Questionário respondido pelos docentes

Com relação aos aspectos indesejáveis no trabalho docente, os quais fundamentaram as respostas oferecidas pelos próprios professores, neste momento, observou-se que as respostas dos docentes remetem à precarização do trabalho docente, como por exemplo, o desprestígio profissional, o excesso de trabalho extra-classe e baixos salários.

Nesse sentido, Bosi (2007, p. 1511) reconhece que, além da precarização do trabalho docente “expresso nas ‘velhas’ e ‘novas’ formas de contratação, muitas mudanças foram introduzidas na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em extensão e intensidade”. Problemas como o desprestígio social, falta de respeito, baixos salários, e intensificação do trabalho são próprios dessa precarização.

Investigando se os docentes fazem autoavaliação do próprio trabalho, de modo a favorecer o aprendizado dos alunos, todos alegaram que fazem reflexões sobre seu trabalho pedagógico. E informaram que isso se dá sob as formas que seguem no quadro 7.

Quadro 7 - Tipos de autoavaliação

| Docentes | Respostas |
|----------|--|
| A | <i>Procuro pensar nas teorias que embasam minha prática</i> |
| B | <i>Geralmente ao final dos semestres, diante dos resultados das avaliações teórico-práticas e após a apresentação dos TCCs</i> |
| C | <i>Através do resultado das avaliações (provas, trabalhos), e, durante e ao final das aulas</i> |
| D | <i>Faço autoavaliação, penso nos pontos negativos que posso melhorar</i> |
| E | <i>Procuro me informar mais sobre os aspectos pedagógicos da instituição e da docência</i> |
| F | <i>Preocupo-me com o pouco interesse e mau desempenho dos alunos. Assim, costumo refletir comigo mesmo e discutir o tema com colegas da área da educação: professores, pedagogos, etc.</i> |

Fonte: Questionário respondido pelos docentes

Segundo Cunha (2006, p. 259), se os docentes não fazem a autoavaliação do próprio desempenho profissional,

[...] certamente eles são mais vulneráveis, também, às influências externas, especialmente das políticas públicas, quando elas impõem padrões de qualidade aleatórios, interferindo na identidade individual e na identidade institucional. A carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior, mais suscetíveis aos modelos

externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos.

A pesquisa encontrou resultados que mostram que os professores se preocupam com o andamento do seu trabalho, se ele está obtendo resultados desejáveis acerca do avanço do aprendizado dos alunos, e se atende às suas expectativas. Isso é bastante importante. Como já afirmava Bauman (2007, p. 19), “a autocrítica exige e estimula a reforma”, ou seja, é através dela, que as reflexões serão feitas, e levarão à percepção, sobre o que necessário melhorar ou mudar.

Quanto aos significados atribuídos à Enfermagem, os alunos responderam:

- *Hoje a enfermagem significa muita coisa, mas num geral um conhecimento amplo sobre a saúde.*
- *Vejo a enfermagem como uma profissão indispensável na vida das pessoas.*
- *Agora passou a ser curso interessante que tem um contato maior com as pessoas.*
- *Enfermagem para mim significa fazer aos outros, o que eles não conseguem dentro das suas possibilidades.*
- *Enfermagem significa saber amar o outro, o qual na verdade é o meu próximo, e assim sendo, este precisa em determinadas ocasiões de cuidados, o que aí entra o carinho e o respeito.*
- *Ajudar o próximo, buscando seu completo bem estar físico e mental.*
- *Um conhecimento não só da saúde, mas sim de todo o paciente, a fim de promover seu bem estar.*
- *O ato de cuidar, prestar assistência ao paciente de modo que ele fique confortável.*
- *O amor pelo cuidar do próximo.*
- *Cuidado, amor e responsabilidade, ensinar a prevenir e promover a saúde.*
- *Um dom.*
- *É cuidar do próximo, com carinho, afeto e atenção.*
- *Cuidar e ajudar as pessoas enfermas.*
- *Enfermagem é saber cuidar de alguém integralmente, em um momento que a própria pessoa é incapaz de cuidar de si próprio.*
- *Significa cuidar do próximo, ajudar quem precisa.*
- *Significa o cuidado com o outro, estar em constante busca para que a saúde seja algo fundamental.*
- *É uma forma simples de dizer te amo ao anônimo, cuidar de alguém.*

Em síntese, conclui-se que para a maioria dos alunos, a Enfermagem vincula-se, ao “cuidar”. As respostas remetem ao fato de os alunos terem pouco conhecimento sobre o real significado da profissão, sobre seu conjunto de atribuições; o que pode levar a dúvidas posteriores sobre a identificação com o curso, ou mais adiante, a dificuldades na atuação profissional. Sobre o fundamental na formação profissional de um graduando em enfermagem, seguem os aspectos no quadro 8.

Quadro 8 – Aspectos fundamentais para a formação do enfermeiro

| Sujeito | Discentes | Docentes |
|----------------|---|--|
| A | <i>Ter amor, dom, é ser gente</i> | <i>Saber cuidar da saúde das pessoas, tanto física quanto mentalmente.</i> |
| B | <i>Paciência e o mais importante ainda, amor</i> | <i>Compromisso, conhecimento ético e técnico, e respeito à vida</i> |
| C | <i>Ter paciência, conhecimento, muito amor e carinho</i> | <i>Ética</i> |
| D | <i>Conhecimentos técnico-científicos, interagir com o paciente de forma humanizada</i> | <i>Conhecimentos técnicos e científicos</i> |
| E | <i>Paciência e boa vontade</i> | <i>Muito estudo, dedicação e responsabilidade</i> |
| F | <i>Sabedoria, amor, e sempre buscar novos conhecimentos</i> | <i>Conhecimentos científicos e habilidades cognitivas; conhecimentos técnicos e habilidades procedimentais, humanização no atendimento, afetivas, para gestão de pessoas, além de gestão de serviços e projetos.</i> |
| G | <i>Gostar da profissão</i> | — |
| H | <i>A humildade</i> | — |
| I | <i>Humanização e sistematização do cuidado</i> | — |
| J | <i>Além do conhecimento técnico, amor pela profissão</i> | — |
| K | <i>Ética, respeito, conhecimento e destreza ao realizar as práticas</i> | — |
| L | <i>Conhecer muito bem todas as técnicas, depois reconhecer o respeito para com o outro</i> | — |
| M | <i>Ética, conhecimento técnico para ser aplicado junto à prática</i> | — |
| N | <i>Habilidade, conhecimento e paciência</i> | — |
| O | <i>Dedicação, bom desempenho, ser capacitado e boa comunicação entre os clientes e amigos</i> | — |
| P | <i>Gostar do que se faz e arcar com os atos e consequências</i> | — |
| Q | <i>Competência, ética, paciência, compaixão</i> | — |

| | | |
|---|--|---|
| R | <i>Ter paciência e gostar da área, conhecimento técnico, científico e humano</i> | — |
|---|--|---|

Fonte: Questionários respondidos pelos docentes e discentes

Mostrou-se a fundamentação dada pelos docentes e pelos discentes, acerca da formação profissional de um graduando em Enfermagem, e observou-se que há uma diferença de visões entre as duas partes.

Os docentes, talvez por já integrarem o mercado de trabalho, e devido a isso, terem mais consciência das exigências do mercado de trabalho, e das necessidades de formação, têm uma visão mais ampla, mais madura, mais próxima da realidade do que os alunos, que demonstram uma visão mais primária, vaga, idealizada, voltada aos princípios dos primeiros currículos de Enfermagem, focados propriamente no “cuidar”.

Também se perguntou aos docentes, se eles acreditam que o currículo do curso possa atender às necessidades do mercado de trabalho, formando enfermeiros generalistas e qualificados, como almejado pelo CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001. Cinco responderam que *sim*.

Ele contempla os componentes essenciais para uma visão ampla e geral do futuro enfermeiro, oferece não apenas uma formação fisiológica, científica e técnica, mas também, humanística e cidadã; e se compõe de uma diversidade de disciplinas, de várias áreas distintas. (DOCENTES A, B, C, D, E).

O docente que respondeu “*não*”, foi por alegar, que “*as disciplinas ainda são ministradas de forma isolada*”.

Os discentes que discordaram, foi pelo fato de terem classificado algumas das disciplinas curriculares, como irrelevantes, e outras, como mais importantes, e contaram que essas, na maioria das vezes, têm seus “*temas pouco abordados, e aulas incompletas*”. Dessa forma, os discentes compreendem que o currículo deveria ser mais amplo.

Além disso, houve ressalvas, por parte dos docentes, que entendem que “*as disciplinas continuam sendo ministradas individualmente, o que pode impedir que o discente construa uma visão mais ampla dos saberes relacionados à profissão*”.

Percebeu-se que, em algum aspecto, as ideias dos professores mantêm coerência com as dos alunos, no que se refere a um processo de ensino-aprendizado mais amplo, mais integrado, de forma a oferecer explicações mais completas, e mais extensas a respeito de algumas disciplinas.

No que diz respeito ao entusiasmo dos alunos em participar das aulas, foi exposto, e observado que, de maneira geral, também não é bom. Esse problema, muitas vezes, é

justamente atribuído, pelos docentes, à “*falta de amizade entre o aluno e o professor*”. Outras explicações para esse impasse foram:

[...] a natureza do jovem (displicência); a didática utilizada, que pode ser pouco adaptada, para alcançar a atenção dos alunos; responsabilidade da direção do curso, que, frequentemente, tem alimentado no aluno, a expectativa que ele seja ‘tutelado’ pelo professor; e as turmas muito grandes e heterogêneas. (DOCENTE F).

Essa situação refere-se ao problema de se conseguir implementar meios que possam despertar a curiosidade dos alunos para o que está sendo vivenciado. A crítica e a reflexão parecem faltar aos alunos. São esses os fatores diferenciais tanto para o desenvolvimento do trabalho docente, quanto para a formação do aluno. Em outras palavras, se parte dos alunos um interesse maior pelo curso, eles se desenvolvem melhor, e dão espaço para que o professor consiga trabalhar de maneira mais desejável.

Em contraposição, os discentes, quando foram questionados acerca do interesse do professor em incentivá-los, e em contribuir para a construção do conhecimento, encontraram-se as seguintes respostas, indicadas no quadro 9.

Quadro 9 – Nível de interesse dos professores em incentivar e contribuir na construção de conhecimentos dos alunos.

| Alternativas | Discentes |
|---------------------|------------------------------------|
| Ruim | Nenhum |
| Bom | A, B, C, D, E, F, G, K, L, O, P, Q |
| Ótimo | H, I, J, M, N, R |

Fonte: Questionário respondido pelos discentes

Sobre as condições físicas e materiais da IES, de maneira geral, quatro professores classificaram como boas; um, como ótimas; e um, como sendo razoável. Houve um professor que chamou a atenção para o problema das turmas superlotadas. Entretanto, os alunos discordaram em parte, pois se queixaram da disponibilidade de alguns recursos, em determinadas situações, visto que alegaram que “*faltam campos e supervisores de estágio, material escolar para os professores darem as aulas, e das aulas práticas*”.

Por outro lado, almejando buscar uma resposta subjetiva dos participantes para o problema da pesquisa, que aborda a dificuldade da inserção do recém-formado no campo de trabalho, interrogou-se, se entendiam haver uma divergência entre as exigências do mercado de trabalho (da realidade do setor da saúde no Brasil) e as propostas de formação do profissional enfermeiro ditadas pelo MEC e pelas políticas públicas educacionais, deixando os recém-formados em posição de vítimas desse processo.

Docentes relataram que a formação “*não é de fato generalista; o que deixa o aluno meio perdido*”. Disseram que na verdade a proposta do MEC e do Ministério da Saúde é de formar profissionais generalistas, como já foi exposto no decorrer deste capítulo, mas “*o mercado, com exceção do serviço público, busca os especialistas*”. Nesse caso, nota-se mais uma divergência, pois as finalidades do ensino superior, para com o curso de Enfermagem, são de que os alunos tenham uma formação generalista. Mas, professores referem à busca do mercado, ainda por profissionais especialistas, e não pelos generalistas.

Além disso, tem o problema de “*o mercado estar saturado de recém-formados, pelo excesso de profissionais lançados semestralmente, retratando uma enorme oferta de profissionais, cuja formação às vezes é precária*”. Nessa perspectiva, tem também a

[...] *falta de oportunidade de os recém-formados criarem experiência prática, que os docentes acreditam que só terão, quando estiverem prestando assistência, literalmente, o que diverge da realidade, de uma exigência contínua dos empregadores, com base em experiência profissional.* (DOCENTE F).

Foi citado também por um docente, o problema da “*ausência de concursos públicos para essa categoria profissional*”.

Entretanto, alguns docentes acreditam que “*a realidade do setor de saúde no Brasil é que se difere muito da teoria*”. E mais ainda, um professor foi pouco sutil ao dizer, que “*não acredita que haja efetivamente ‘educação’ no Brasil*”. O que se pode entender diante do que foi relatado pelos docentes, é que o problema da inserção do recém-formado no mercado de trabalho liga-se a uma série de fatores, os quais têm como responsáveis, diferentes fontes. Até então, nota-se a falta de ofertas de emprego, que se contrapõe ao número significativo de formandos, que se insere no mercado a cada semestre; a má formação; falta de experiência profissional; a formação estar aquém do que o mercado realmente espera.

Sobre a abordagem da escassa oferta de empregos, se contrapondo ao número significativo de formandos, recorreu-se ao Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009. Nele consta que “entre os dez maiores cursos da graduação, os que tiveram maior crescimento (acima de 50%) no período de 2005 a 2009 foram: Engenharia, Enfermagem e Administração”. (INEP, 2009, p. 14). Além disso, o censo mostrou que a Enfermagem foi o 5º curso, em 2009, com maior número de matrículas na modalidade “presencial”, e de forma geral, dentre os cursos superiores, segundo tabela a seguir.

Tabela 1 – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas por modalidade de ensino – Brasil – 2009.

| Graduação: Presencial e a distância | | |
|--|-------------------|----------|
| Curso | Matrículas | % |
| Total | 5.954.021 | 100 |
| 1 Administração | 1.102.579 | 18,5 |
| 2 Direito | 651.730 | 10,9 |
| 3 Pedagogia | 573.898 | 9,6 |
| 4 Engenharia | 420.578 | 7,1 |
| 5 Enfermagem | 235.804 | 4,0 |
| 6 Ciências Contábeis | 235.274 | 4,0 |
| 7 Comunicação Social | 221.211 | 3,7 |
| 8 Letras | 194.990 | 3,3 |
| 9 Educação Física | 165.848 | 2,8 |
| 10 Ciências Biológicas | 152.830 | 2,6 |
| Outros cursos | 1.999.279 | 33,6 |

| Presencial | | |
|------------------------|-------------------|----------|
| Curso | Matrículas | % |
| Total | 5.115.896 | 100 |
| 1 Administração | 874.076 | 17,1 |
| 2 Direito | 651.600 | 12,7 |
| 3 Engenharia | 419.397 | 8,2 |
| 4 Pedagogia | 287.127 | 5,6 |
| 5 Enfermagem | 235.281 | 4,6 |
| 6 Comunicação Social | 205.409 | 4,0 |
| 7 Ciências Contábeis | 205.330 | 4,0 |
| 8 Educação Física | 163.528 | 3,2 |
| 9 Letras | 145.241 | 2,8 |
| 10 Ciências Biológicas | 133.204 | 2,6 |
| Outros cursos | 1.795.703 | 35,1 |

Fonte: Censo da Educação Superior/ MEC/ Inep/ Deed

Um docente argumentou que

[...] desde a educação básica, as gerações que têm chegado à graduação foram preparadas para serem especialistas, competitivas e trabalharem sozinhas. Eles entram na graduação com essa expectativa e encontram docentes que são especialistas. O aluno espera do professor uma atitude paternal e insiste em manter uma postura passiva. Para não perder os clientes, a gestão do curso compartilha com isso (DOCENTE F).

Ou seja, o docente em questão se refere a mais uma divergência de fatos. O caso é que se na escola os alunos recebem uma educação pautada na independência, e em se tornarem especialistas, e quando chegam à faculdade, eles também encontram professores que, em sua grande maioria, são especialistas, instalam-se aí, uma discrepância entre o discurso e a realidade do ensino. Lembrando que a proposta de formação de enfermeiros é ser generalista.

Sendo assim, enumeram-se as respostas dadas pelos docentes participantes da pesquisa, acerca das dificuldades de os alunos recém-formados ingressarem no mercado de trabalho, segundo o exposto no quadro 10.

Quadro 10 – Motivos que acarretam dificuldades de ingresso de recém-formados no mercado de trabalho

| Docentes | Respostas |
|-----------------|---|
| A | <i>Há uma oferta enorme de profissionais disponíveis no mercado, cuja formação às vezes é precária por vários motivos.</i> |
| B | <i>Acredito que a dificuldade de inserção no mercado se relaciona à exigência contínua dos empregadores de experiência profissional, o que os recém-formados não tem, e a ausência de concursos públicos para essa categoria profissional.</i> |
| C | <i>Particularmente, considero Uberaba uma cidade não muito boa com relação ao mercado de trabalho, como também o mercado está cada vez mais saturado de recém-formados</i> |
| D | <i>Falta de reconhecimento dos EAS da importância do enfermeiro no setor hospitalar e público. O conhecimento técnico e científico é de extrema importância e os acadêmicos só verão isso quando formados e forem prestar assistência.</i> |
| E | <i>O excesso de profissionais lançados semestralmente no mercado e a falta de oportunidades para esses novos profissionais adquirirem experiência prática.</i> |
| F | <i>São duas principais causas: a formação não é, de fato, generalista, ficando no meio termo, o que deixa o aluno perdido. A proposta do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação é de ter um profissional generalista. Mas salvo o serviço público, a busca ainda pelo profissional especialista.</i> |

Fonte: Questionário respondido pelos docentes

Nesse sentido, deparou-se com uma série de fatores que são considerados as causas, ou então as explicações para o problema que deu sentido à realização desse trabalho. Dentre esses fatores, observou-se que mais uma vez, os docentes têm uma visão muito diferente, da dos discentes, mostrando que os alunos focam a atenção, e as justificativas, nos aspectos relacionados ao curso, à sua formação profissional. Já os docentes admitem que o problema esteja vinculado a causas maiores, como a divergência da realidade dos serviços de saúde, com as diretrizes impostas pelo currículo, ou o fato de ter poucos concursos e disponibilidade de vagas para a área.

Como já referido neste capítulo, juntamente com os conhecimentos teóricos, os profissionais precisam ser críticos e reflexivos. Devem estar aptos a lidar com situações e oportunidades novas a cada dia, e para isso precisam receber uma formação reformulada, com potencial para torná-los mais hábeis, criativos, objetivos, e aptos a se relacionarem com outros profissionais. Além disso, espera-se que eles sejam polivalentes, ou seja, que estejam

preparados para se adaptarem a diferentes serviços, na instituição em que trabalham. As reformas capitalistas, muitas vezes são questionadas, entretanto, sabe-se que há a necessidade da formação profissional dos alunos, atendendo a essas perspectivas, o que leva a uma falta de opção, no momento de definir, se trabalhar ou não, baseado no currículo preestruturado.

Com a finalidade de proporcionar essa formação profissional, almejada pelo mercado de trabalho, entrou em vigor a Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001, com o intuito de discriminar as diretrizes e bases, que possibilitariam aos alunos se formarem embasados nas competências e habilidades gerais esperadas do Enfermeiro.

Além disso, consideram-se as políticas públicas educacionais (PPE), que juntamente com esse conjunto de diretrizes, influenciam tanto para a formação profissional dos alunos, como o trabalho docente. Agem, ainda, como formas de aumentar as oportunidades dos discentes ingressarem em um curso do ensino superior, e conseguir tal formação, como no caso da formulação de políticas de inclusão.

Há quem julgue que o modelo formativo almejado pelo CNE/CES, não seja desejável, por se focar apenas no mercado de trabalho, e formar trabalhadores generalistas. Há quem considere que ele é realmente eficaz, por reconhecer que muito do que se aprende na escola, ou numa faculdade, não serve de nada ao trabalhar. Ou seja, ao colocar em prática o que foi aprendido na escola, considera muitos conteúdos como desnecessários, irrelevantes. Mas o que se sabe, é que há um mercado de trabalho muito exigente e competitivo a espera dos alunos que estão se formando, e que para isso há a necessidade de se ter uma formação profissional, e, além disso, responsabilidade e dedicação, para conseguir compactuar com os demais integrantes desse meio, seja como ela for.

Assim sendo, concluiu-se que a educação é um processo, um ciclo, em que se nota uma interdependência entre formação profissional do professor e do aluno, trabalho docente, políticas públicas educacionais e mercado capitalista.

3 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM ENFERMAGEM

Ao acercar-se de assuntos relacionados com a educação, vários são os focos que merecem ser discutidos, como por exemplo: TIC; investimentos direcionados às IES, para os projetos de inclusão dos alunos nas universidades, como os ditados pelas Políticas Públicas Educacionais (PPEs), por exemplo, o sistema de preenchimento de vagas por cotas, o trabalho docente; os saberes docentes; a formação profissional.

Nesse capítulo, relacionam-se alguns desses pontos, como o referente às PPEs, com o trabalho docente, e deste com os saberes dos docentes. Mostram-se algumas concepções de formação de professores, e como a particularidade de cada uma delas pode influenciar na formação profissional dos alunos. Além disso, abordam-se os saberes docentes a partir das seguintes questões: Quais são eles? Em que sentido eles melhoram o trabalho docente? E quais deles, os alunos julgam facilitadores de seu aprendizado, e permitem ao professor, desempenhar o verdadeiro papel esperado por eles?

Inicialmente, importa considerar as pessoas envolvidas nesse processo, em destaque, os professores e os alunos. Eles não mais devem mostrar uma relação, onde uma parte tem participação ativa, e a outra, passiva, caracterizada como uma “relação vertical”. Há a necessidade de evoluírem, saindo do comportamento tradicional, oportunizando uma relação de cooperação, permitindo que se expressem mais, tanto como profissionais, quanto como alunos.

Sobre as relações interpessoais entre os professores e os alunos, elas podem ser de natureza educativa, de compromisso, de responsabilidade e de convívio social, visto que “o docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2002, p. 50). Essas relações podem ser interpretadas pelos docentes e discentes, como produtivas, desejáveis, ou até mesmo ser entendidas como motivos de insatisfação, no que diz respeito à formação profissional dos alunos, e atuação profissional dos professores.

Ao final de um curso, tanto pode acontecer de o docente se sentir incapacitado, por avaliar que seus resultados não tenham sido satisfatórios, quanto o discente, pode considerar que foi mal formado. Em outras circunstâncias, também se tem o caso, em que ambas as partes se sentem bem por concretizar seus objetivos, ao final de um processo educativo, e de relação positiva entre professor-aluno. Nesse caso, acredita-se que tanto o trabalho do docente, como o compromisso dos alunos com a própria formação, tenham sido realizados de

forma satisfatória. Em outras palavras, a educação só acontece efetivamente, quando há real envolvimento das pessoas, quando elas buscam o conhecimento, e conseguem entender seu fundamento e quiçá suas finalidades.

Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 33) reconhece que

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural que se nutre dos materiais culturais, que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem um sentido, e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos.

Interessante se faz destacar o termo denominado pelo autor de “invenção dirigida”. Quer dizer que a educação não é algo que se encontra pronto ou que se dá de forma “natural”. Tampouco é de acesso simples. A educação é fruto de um longo processo. É preciso buscá-la, ter empenho. Além disso, as pessoas têm que entender seus interesses na educação, para que possam ter foco, e trabalhar em direção às suas perspectivas.

Assim, com a intenção de analisar a construção humana, e com base nos caminhos que podem ser tomados para a concretização da mesma, no âmbito da educação escolar, esse capítulo discute as diferentes concepções de formação de professores, as práticas educativas ditadas por elas, os saberes que as envolvem, e como os alunos os entendem.

Com o passar do tempo, o papel do docente vem sofrendo sucessivas mudanças, que se refletem na formação profissional dos alunos. As exigências acerca do trabalho do professor se modificaram. Fatores antes considerados primordiais no seu trabalho pedagógico, hoje não mais são vistos como necessidades. Isso se deu, devido à “[...] necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 160).

Pelo fato de os pesquisadores tentarem descobrir qual concepção atende melhor à realidade da formação profissional, há várias concepções que se diferem entre si, pelo seu foco, ou pela sua especificidade.

As diferentes concepções de formação de professores embasam-se na crítica e na reflexão, na autonomia e na construção de uma identidade profissional, nas experiências, na formação continuada e na arte, e são movidas pelo dom ou sentimento de vocação. Ressalta-se que todas elas estão entrelaçadas pelos saberes e por um contexto social.

Ainda interligada à justificativa do estudo das diferentes concepções de formação de professores, e entender suas particularidades corroborando as exigências inerentes ao mundo capitalista, direciona-se, também, para o processo de profissionalização, processo definido por Nóvoa, como sendo “através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1993, p. 23).

Pode-se dizer que a profissionalização da docência é um processo, pelo qual os professores constroem uma identidade profissional, pela qual eles podem ter um controle do próprio trabalho, além da oportunidade de pôr em prática as peculiaridades de sua profissão, de criar seus métodos, suas técnicas, suas decisões, visando seus próprios resultados.

No que tange à evolução da profissão docente, Oliveira (2010, p. 19) argumenta que

[...] a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração.

Segundo ele, há uma relação entre as exigências do setor capitalista, sobre a formação profissional dos alunos, o trabalho docente e as diferentes concepções de formação de professores. Isso tudo relacionado ao processo de profissionalização, ou seja, pelo fato de o profissional buscar seu espaço de atuação, e seus melhores resultados, ele procura também a melhor forma de trabalhar, para alcançar esse objetivo. É aí que entram as diferenças de formação, de ideais, de focos, e de nível de responsabilidade entre um profissional e outro.

Ainda sobre essa temática, Franco (2008, p. 113) faz uma ressalva, alertando que

[...] a formação de professores tem passado por um difícil processo para se adequar às mudanças na representação social do professor, que há décadas carregava um ethos social de vocação, de missão tarefa privilegiada no contexto cultural, para hoje absorver o sentido de uma prática profissional organizada em torno de saberes científicos, realizada por assalariados, em crescente processo de desprestígio e de pauperização.

A impressão que se tem é que anos atrás, os professores escolhiam e trabalhavam na docência, porque realmente tinham o dom, a vocação, por ela ter sido sempre a primeira escolha sobre outros trabalhos. Além disso, os professores por deter uma autoridade sobre os alunos, que dificilmente se pode notar nos dias de hoje, no ambiente escolar, tinham maior satisfação em desenvolver suas atividades. O que se vê hoje é um desprestígio desses profissionais, respaldado, em boa parte, por políticas educacionais, que contribuem para reduzir sua autonomia profissional. Sendo assim, esse tipo de trabalho tende a se tornar cada vez mais técnico, e com frequência, exercido por pessoas pouco qualificadas, muitas vezes sem a menor noção do que é a docência. Um exemplo é quando os indivíduos se tornam professores, por convites de outros profissionais, através de concursos pouco seletivos, que elegem pessoas sem o mínimo de qualificação, nem conhecimento acerca da docência.

A consciência da mudança de sentido acerca do papel do professor gera preocupação para os profissionais da educação. Especialmente para os que têm idealismo ao escolher essa carreira profissional, e entendem que podem contribuir com a formação cidadã das pessoas. Mas, infelizmente, o que se nota é o descrédito com que a sociedade está percebendo o papel

social da educação, e mais além, do educador. Nesse sentido, justifica-se direcionar a análise para o problema da proletarização do trabalho docente, “resultado das mudanças provocadas na organização escolar e na atividade docente na atual conjuntura do capital” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 162). Esse processo é antagônico ao da profissionalização. A proletarização do trabalho docente é um processo contrário ao da profissionalização, e refere-se à “crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a ‘popularização do ato’ de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 162). Pode-se compreender que essas características são reflexos de imposições do mercado capitalista sobre o trabalho do professor. Além da perda da individualidade, o professor perde as características específicas que diferem a profissão docente das outras. Principalmente, quando a docência é ocupada, como já referido, por pessoas sem formação e qualificação na área.

Aos aspectos mencionados, soma-se a análise dos saberes docentes e de seu papel no exercício da profissão. Esses são componentes que podem facilitar, ou até mesmo dificultar a vida do professor, caso ele não consiga agregá-los ao seu trabalho. Eles mostram a possibilidade de o professor alcançar práticas educativas mais eficazes, e resultados satisfatórios, como por exemplo, no que diz respeito à formação de um profissional, especificamente, neste caso, de um Enfermeiro.

Os saberes docentes abrangem os conteúdos que enriquecem o trabalho do professor, e que, conseqüentemente, agradam aos alunos que os recebem.

É importante também que o docente se conscientize da necessidade de estar aberto às inovações ligadas ao seu trabalho, sobretudo, pelo fato de ele possuir uma responsabilidade social, e por isso, a sociedade esperar que isso aconteça. Além disso, ela tende a acreditar, de maneira errônea, que serão os professores, os responsáveis por proporcionar aos alunos, uma formação profissional, e por lançarem-nos ao mercado, tornando-os aptos a conseguir responder às suas exigências. Melhor dizendo, de modo geral, a sociedade tem entendido que toda a responsabilidade de formação educacional do aluno é estritamente do professor. Nessa direção, frequentemente há situações em que, sendo a formação do aluno satisfatória, o mérito é do professor; como também, caso ela seja indesejável, tende-se também, a responsabilizá-lo. Mas, nem sempre há coerência entre o que a sociedade quer e o que a escola realiza.

Tardif (2002, p. 47) menciona que

[...] os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores (“para que

servem exatamente?”) e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não mais é tida como óbvia.

Importa que os docentes consigam relacionar, ou mesmo adaptar seu trabalho, às responsabilidades curriculares, aos saberes, às exigências do mercado, para que ele não seja interpretado como ineficaz ou em vão. E mais, que eles possam identificar resultados positivos do seu trabalho, ao perceber o nível dos profissionais formados.

3.1 As premissas da formação de professores

A formação de um aluno e futuro profissional está intimamente ligada à formação de seus professores e às concepções de educação que a sustentam. Esse é um pressuposto, cada vez mais analisado pelos profissionais da área e interessados no assunto. Prova disso são os muitos estudos a esse respeito e os frequentes eventos científicos com a perspectiva de debater a temática, como por exemplo, simpósios, seminários e congressos.

Formação de professores é um tema que se faz cada vez mais pertinente de ser pesquisado, começando por considerar os assuntos que lhe são adjacentes, como por exemplo, os saberes docentes envolvidos, e a relação deles com a prática docente. Isso se faz importante, pelo fato de esses profissionais serem responsáveis pela preparação dos cidadãos que visam a um espaço na sociedade; pelo futuro profissional, influenciando na sua constituição pessoal, humana, em suas atitudes, valores e práticas.

Também cabe analisar os investimentos que essa categoria profissional requer, e o que isso significa para o governo, e para as instituições. Surge daí, a necessidade de avaliar os cursos responsáveis pela formação dos profissionais professores, e toda a conjuntura em que se inserem e que condiciona sua formação. Basicamente, a formação de professores compreende torná-los educadores capacitados, com a finalidade não só de compor ou reproduzir modelos a serem seguidos, mas, também, de contribuir para que sejam profissionais comprometidos com o trabalho que desempenham, e que tenham responsabilidade social. É o que Lüdke e Boing (2007, p. 183) definem como profissionalização da profissão docente, momento em que ela deixou de ser simples “ideia de vocação, que implica uma escolha afetiva baseada num chamado pessoal, [...] passando a ser anônima, universal, neutra e burocrática”. Dessa forma, a profissão docente, que antes tinha uma conotação diferente para esse profissional, agora significa uma categoria de trabalho, e o enfoque não é mais por em prática sua vocação, mas sim, normas, e produzir resultados visíveis.

As concepções da formação de professores são variadas, o que exige o conhecimento sobre os diferentes significados e importâncias designadas a um docente. Ter essa percepção

melhora a formação do profissional, seja enquanto pesquisador, seja enquanto educador. Revela os significados ligados à sua figura, e o quanto dele se pode exigir como profissional, a partir do momento que se tem consciência do que ele pode oferecer.

Para um professor ser bom, antes de qualquer outra pessoa, ele mesmo precisa estar ciente de seu papel, e o que tem para poder oferecer, e trabalhar com o objetivo de formar profissionais. Isso é ter ciência da própria capacidade.

Algumas controvérsias sobre o assunto em questão referem-se à identidade e às denominações que o docente recebe, e relacionam-se ao papel que ele desempenha em seu cotidiano escolar. Desse modo, surgem indagações acerca do docente: se ele apenas representa um interlocutor e um mediador entre os discentes e as informações, ou, se ele é uma figura indispensável, importante na formação dos alunos em amplo aspecto, desde a transmissão das informações, dos saberes, até a forma como esse processo é abordado, gerando um diferencial e influenciando de maneira direta nos resultados.

No relacionado a esse processo, que define a forma como são transmitidas as informações ao aluno e o modo como ele as apreende, situa-se no que Tardif (2002, p. 37) denominou de saberes pedagógicos que

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Quanto os saberes pedagógicos importa que os professores reflitam sobre seus métodos de trabalho, de modo a conseguir atender a realidade e as expectativas dos alunos, a quem eles se dirigem.

Além de outras diferenças, a forma como se compreende e se atua em uma sala de aula, não pode ser igual para todas as situações. E, como disse o autor, os meios de trabalho que os professores usam, devem ser “coerentes” com os resultados que deles esperam. Quando se utiliza dos saberes pedagógicos, criam-se experiências, as quais se tornam concepções, que embasam os métodos de trabalho.

Nessa perspectiva, a grande finalidade de se direcionar estudos para a formação de professores é tanto para aprimorar, como para tentar suprir as falhas encontradas na área da docência, que, quando não devidamente formulada, tende a prejudicar os alunos, e posteriormente a sociedade e o mercado de trabalho, que os receberá. Dentro da enfermagem, se um aluno é despreparado, ou mesmo inseguro com relação aos seus conhecimentos e habilidades, ao atuar no mercado de trabalho, certamente, há chances de ele prestar uma assistência ineficaz, ou até mesmo errada, podendo colocar o paciente em risco.

No que tange às concepções da formação docente, podem ser citados alguns significados peculiares, como: formar profissionais com requisitos de cunho educativo, pedagógico, conceitual, metodológico, informativo teórico, prático, cultural, social, interpretativo, crítico, reflexivo, ativo, autônomo, instigador, renovadores, ético e colaborativo.

Dentre os saberes docentes, no que diz respeito às competências, podem ser mencionados alguns aspectos relacionados aos encargos não só de se concretizar as diretrizes contidas num cronograma, em um plano de ensino, mas também de exercer sua autonomia profissional, de participar na formulação das mesmas, respeitando o nível de importância e de relevância para a formação do aluno, sabendo mobilizar o conhecimento que se tem. É também ter a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”(PERRENOUD, 2000, p. 15).

No que diz respeito às competências, Rodrigues e Sobrinho (2008, p. 436) admitem que

[...] o papel do docente de ensino superior foi dividido em três competências, sendo que ele tem que ser competente em uma determinada área do conhecimento, referindo ao domínio dos conhecimentos básicos da área e à experiência profissional, ter domínio na área pedagógica, do conceito do processo ensino-aprendizado, integrando o cognitivo, o afetivo-emocional e as habilidades, e exercer os aspectos políticos e éticos da profissão perante a sociedade.

Junto com as competências docentes, mostra-se necessária a construção dos demais saberes, os quais são o saber-fazer, as habilidades e os conhecimentos, termos esses definidos por Tardif (2002). O autor entende que a junção desses saberes torna os professores capazes de formar indivíduos aptos a encarar o mercado de trabalho, já que ele exige uma complexidade maior, no que tange a requisitos profissionais, como o conhecimento, as habilidades e as competências.

Dos docentes, espera-se que desenvolvam a capacidade e as motivações nos discentes em relação às informações transmitidas, que saibam lidar com problemas inéditos e inesperados no ambiente escolar, instigando seu espírito criativo, para facilitar a aprendizagem dos educandos, além de desenvolver sua autoformação. Espera-se que saibam relacionar racionalidades técnicas, teóricas, práticas, sociais e culturais no planejamento e desenvolvimento de suas atividades.

3.2 Os saberes docentes

Sempre que se pensa em se tornar um profissional capacitado, seja no sentido de ser mais reconhecido, de produzir melhores resultados, ou simplesmente, por almejar ser mais

querido pelas pessoas com as quais convive, por exemplo, no trabalho, procuram-se meios que podem concretizar tais metas. “A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. (CUNHA, 2006, p. 258).

Os saberes docentes que “os professores têm, e estão relacionados com a identidade, com a experiência de vida, com a história profissional, com as relações que eles têm com os alunos e com outros atores da escola”, são os fatores que formalizam tais benefícios (TARDIF, 2002, p. 11). Esses fatores foram divididos por Tardif (2002, p. 9) em: os conhecimentos, o saber-fazer, as competências, e as habilidades, conforme análise a seguir.

Inicialmente, têm-se os conhecimentos, que se subdividem em teóricos/científicos e práticos.

Ao efetuar atividades em um ambiente escolar, que dependem dos conhecimentos práticos, os docentes mobilizam outros saberes: os pedagógicos, que correspondem à capacidade de dominar os conteúdos das disciplinas, de encaixá-los nas normas curriculares, e integrá-los à prática, ou seja, à realidade das profissões; à diversificação de meios de comunicação e transmissão de conhecimentos, utilizados em sala de aula; às diferentes formas de trabalhos, metodologias de avaliação e esclarecimento de dúvidas.

Os saberes pedagógicos, utilizados durante o desenvolvimento do trabalho docente, no ambiente acadêmico, vão constituindo ideais sobre quais são os melhores métodos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor vai criando uma espécie de modelo, que orienta suas atividades pedagógicas, ao passo que os resultados, observados durante a utilização dos saberes, servirão de experiência profissional para ele.

Corroborando o entendimento de Tardif (2002), acerca do saber pedagógico, Madeira e Lima (2007, p. 400-1) também defenderam seu valor, acreditando que é ele quem

[...] permite aos próprios professores transmitirem uma imagem de pessoas, que sabem o que fazem e que dominam as situações por meio da razão e da lucidez total, dissimulando, sempre que necessário, escondem seus truques para manipular os alunos, seus tiques, deslizes verbais, cóleras, momentos de dúvidas.

Dentre os saberes ligados ao conhecimento, também podemos citar os que são vindos das experiências, ou também chamados saberes experienciais, como foram denominados por Tardif (2002). Estes são adquiridos por anos de trabalho, e não advêm de imposições institucionais, nem de regras curriculares, além de serem responsáveis por grande participação na composição da identidade profissional de cada docente.

Os saberes da experiência dizem respeito à bagagem que os professores trazem; envolvem as suas experiências enquanto alunos na visão que tinham sobre seus docentes. São experiências adquiridas, pelo conceito social, político e financeiro da profissão docente, por atividades já desenvolvidas em sua carreira e pela reflexão das suas práticas do cotidiano. Devem ser considerados, a um só tempo, ponto de partida e ponto de chegada para essa reflexão e fundamentais na construção do processo identitário do docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

As experiências são criadas conforme seus saberes são colocados em prática. No momento em que um professor trabalha seus conhecimentos, suas habilidades, tendo a oportunidade de criar e testar seus próprios métodos de trabalho, ele também tem a possibilidade de interpretá-los, buscando quais são, os que melhores se adaptam, às realidades acadêmicas vividas, por exemplo.

Pela análise da literatura, verificou-se que os saberes docentes constituem um assunto frequentemente abordado, mas com um foco maior nos conhecimentos, nas habilidades, no saber-fazer. Há mais categorias de saberes definidas por Tardif (2002), como os saberes profissionais, os disciplinares, os curriculares, que também constituem diferenciais para o trabalho docente.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2002, p. 35).

Importa atentar-se para o fato, de que o saber é social, ou seja,

[...] é partilhado por todos os outros professores que fazem parte de seu grupo, de uma mesma organização, sujeitos a sucessivas comparações, o que refere situação de destaque para uns em relação a outros; sua legitimação e orientação ganha definição por estarem sempre enquadrados a universidade, administração, sindicatos, aprovação de competências, ministério da educação. Ocorre uma espécie de negociação. (TARDIF, 2002, p. 12).

Desse modo isso é um fato que, de certa forma, gera uma complicação no trabalho docente, pois faz surgir comparações no ambiente de trabalho e cobranças externas, pelo fato de se esperar do docente, que utilize os “saberes produzidos por grupos, instituições”, que possa os “incorporar em seu trabalho através de mecanismos como o currículo” (TARDIF, 2002, p. 19). Situação essa que representa interferências no controle do próprio trabalho, gerando conflitos com sua identidade profissional, e conseqüentemente, dificuldades na atuação. Essa situação pode levar à perda de autonomia do docente, muitas vezes, impedindo-o de construir sua própria identidade profissional, opondo a ideia de que “o saber é

compreendido através do que os professores são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2002, p. 15).

A competência faz parte do papel do professor, ou seja: saber tomar decisões; fazer escolhas, julgar, avaliar o que é melhor (em termos de nossas referências ou valores); correr riscos, utilizar conhecimentos ou informações como elementos importantes nesse processo; saber argumentar, enfrentar situações-problema, elaborar propostas, compreender fenômenos; participar, enfim, como sujeito ativo em um sistema complexo; mobilizar recursos e ativar esquemas (revendo ou atualizando hábitos) em um contexto de complexidade. (PERRENOUD, 2001).

Em outras palavras, constata-se que há uma relação entre o saber, o saber-fazer e saber-ser. Reiterando a denominação feita por Tardif (2002), do termo “competências”, Perrenoud (1999) identificou-as como sendo

[...] a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles possibilitando que o professor ponha em ação em sinergia, vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. Permitem ao professor enfrentar um ou mais tipos de situação, realizando operações mentais complexas voltadas para a determinação e realização de uma ação relativamente adaptada para a situação vivenciada.

Competências, no âmbito do ensino superior, toma uma conotação diferenciada, e está na lista dos temas mais discutidos no que tange à temática da reivindicação do *status* profissional dos professores, segundo Puentes *et al.* (2009).

Em um estudo de Puentes *et al.* (2009), são destacadas as funções principais do professor universitário, demonstradas a partir das respectivas competências, as quais foram listadas por Zabalsa (2006), autor renomado no relacionado aos saberes da docência, na perspectiva das competências. Segue a referida listagem:

[...] 1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares, relacionada com a capacidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa), vinculada à produção comunicativa, ao reforço da compreensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens; 4) manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias como objeto de estudo, como recurso didático, e como meio de expressão e comunicação; 5) conceber a metodologia e organizar as atividades, aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos, e seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos, referente à competência para trabalhar com classes numerosas, construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula; 7) tutoria, vinculado aos diversos tipos de tutorias, às funções do tutor universitário, aos dilemas da tutoria universitária, às condições do exercício da tutoria e à tutoria como empenho pessoal dos docentes universitários; 8) Avaliar, associada à necessidade de saber avaliar para o professor assumir seu papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem. Em

tal sentido, o professor precisa conhecer a natureza e o sentido da avaliação na universidade, os componentes da avaliação (dados, avaliações e decisões), o processo de planejamento, execução, avaliação e ajuste da avaliação etc.; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino, associada à capacidade para analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido (refletir) e submeter a análises controladas os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos (pesquisa) e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário (publicar); 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe, trata-se de uma competência transversal no sentido de como todas as competências anteriores são afetadas pela integração dos professores na organização ou instituição e pela disposição (atitude) e atitude (técnica) para trabalhar coordenadamente com os colegas.

As habilidades são saberes docentes, de extrema importância para o professor ser benquisto e bem avaliado dentro de uma instituição. As pessoas que cotidianamente não possuem habilidades têm dificuldades para executar suas tarefas (TARDIF, 2002).

A docência envolve um grande número de pessoas que interagem entre si, permitindo que ela represente um trabalho que faça sentido. Isso porque, nesse processo, pode-se identificar, principalmente, uma parte que são os docentes, e outra que são os discentes, sem os quais - uns e outros - não haveria justificativa para o exercício da docência. Sendo assim, o que permite ao docente, conseguir fazer com seus alunos compreendam suas aulas, seus conteúdos, seu comportamento, sua comunicação, sua postura, são as habilidades. Sem elas, seu trabalho acaba sendo insatisfatório e inoportuno aos discentes.

No que tange às habilidades, deve-se atentar ao fato de que

[...] o que os professores ensinam (saberes a serem ensinados) e sua maneira de ensinar (o saber-ensinar) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Eles não se baseiam na ciência, na lógica, na evidência natural; eles dependem da história de uma sociedade, de sua cultura. (TARDIF, 2002, p. 13).

Sobre tal temática, não há uma teoria que dita a forma como um conteúdo será repassado aos alunos. Essa habilidade pedagógica depende de alguns fatores, tais como as exigências curriculares e ambiente acadêmico, além de outros recursos, e aspectos sociais e culturais dos alunos. Isso significa que, independentemente de o docente ter ciência de que é um profissional habilidoso, e que pode mostrar resultados positivos de seu trabalho, não basta. Cabe saber relacionar suas habilidades às especificidades do ambiente escolar em que irá atuar.

Juntamente com os saberes docentes, fatores importantes para um bom desempenho profissional, há que se considerar o afeto. Esse sentimento, forma de expressão, ou de tratamento, foi tão ressaltado, que poderia ser considerado como um deles, visto que não se percebe um destaque maior, dado pelos alunos, nos trabalhos estudados para a realização

dessa pesquisa, do que para a questão sentimental. Mostrou-se relevante a frequência com que a sensibilidade entre as partes, a presença de afeto, a compreensão, o respeito, a amizade, foram admitidos e reconhecidos pelos discentes, conforme ressaltados na literatura.

Esse é um saber que tanto é entendido como uma maneira de conceber melhor o entendimento das aulas aos alunos, quanto como sendo uma forma que possibilita adjetivar, positivamente, o profissional responsável por elas. Não que o conhecimento teórico não tenha importância para os discentes, mas esse, advindo de um docente que não convive bem com os alunos, que não sabe os respeitar, que não tenha sensibilidade, acaba perdendo seu valor.

Para ensinar, o professor precisa estar sensibilizado e atento aos sentimentos do aluno. A frieza representa o fim da possibilidade de aprendizado. É bem verdade que tal missão não é fácil de ser desempenhada, mas se não a realizamos, anestesiemos os nossos sentidos, e a consequência última dessa posição é a destruição de nossa criatividade e humanidade. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 208).

Importa que o professor realize seu trabalho inserindo-o num contexto, e atentando-se às dificuldades e aos problemas que surgem nesses momentos. Tal forma de agir, além de servir de meio para criar as próprias experiências, e uma oportunidade de colocar a criatividade em prática, poderá permitir que os alunos adquiram conhecimento com mais facilidade, por interagir melhor com o professor. Nesse sentido, Leite e Tassoni (2002, p. 124) reconhecem que, realmente,

[...] a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Todavia, os processos formativos não devem ser baseados no envolvimento afetivo, mais do que se deve, pois embora esse saber docente facilite e invoque a atenção do discente para seu aprendizado, não é a base de como todo o processo de ensino acontece. Freire (2002, p. 9-10) admite que

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que implica.

Dessa forma, supõe-se que o docente que sabe relacionar, corretamente, o envolvimento afetivo com o processo de ensino-aprendizagem, consegue não só conquistar o compromisso dos alunos com o curso, como também que isso seja realizado de forma responsável, sem que para isso ele deva ser negligente com seu trabalho. Ou seja, que use de artifícios impróprios para conseguir realizar o seu trabalho.

Outras características, comportamentos e atitudes tidos como positivos pelos alunos, é quando o docente não só fica preso à aula teórica, limitado à transmissão de conteúdos, mas também tenha “conhecimento sobre pesquisas recentes no seu campo do saber, e exponha os objetivos da disciplina, relacionando-os com a prática, entre outras”. (GABRIELLI; PELÁ, 2004, p. 172). Desse modo, percebe-se que os alunos dão importância ao fato de estarem esclarecidos com relação ao curso que fazem, às disciplinas que estudam, às pessoas que fazem parte deste processo, aos objetivos que justificam eles estarem ali presentes, e principalmente, sobre as atividades que desenvolverão durante sua formação profissional. Ou seja, querem ter consciência de qual é a relação entre as teorias estudadas e as práticas profissionais.

Além disso, os alunos esperam atualizações de seus professores, que eles possam trazer novidades para a sala de aula, e mantê-los informados acerca das inovações de suas futuras profissões, seus futuros campos de atuação. Isso se faz importante, principalmente, no que se refere ao momento de atuação profissional. Dessa maneira, o aluno poderá seguir para a prática com uma base de informações, que o fará ciente do material, dos equipamentos, dos medicamentos, além dos conhecimentos acerca dos procedimentos que irá realizar.

Sem dúvidas, é de extrema valia que a pessoa caminhe para sua profissão, ciente do papel que irá desempenhar. E mais ainda, que ela vá informada acerca das inovações que tangem ao trabalho a ser feito. Para ficar claro, tem-se um exemplo: um enfermeiro vai prestar alguma assistência relacionada ao cuidado de uma ferida, dessa forma, ele terá que saber quais as teorias atuais a respeito, pois ele poderá fazer algum procedimento, que não é mais usado, que de acordo com pesquisas, tenha descoberto que ele era ineficaz. Cabe ressaltar, a importância de se relacionar do ensino da enfermagem, com a pesquisa científica desde o início do curso.

3.3 As diferentes concepções de formação de professores e práticas educativas

Neste item, fala-se das concepções de professores, definindo-as e discutindo-as, e também da relação entre as os aspectos que as definem com as práticas educativas.

Sobre o contexto em questão, e as características definidoras das concepções de formação de professores, há conceituados autores que servem como referências, e que auxiliam na compreensão de cada uma delas.

Sobre os diferentes tipos de professores que são formados, ou que nem mesmo foram formados de fato, ou seja, que não fizeram um curso voltado para a docência, mas que atuam no ambiente universitário, tem-se o exemplo do profissional crítico e reflexivo, referido por Contreras (2002). Ele representa a concepção baseada na autonomia, na liberdade de

expressão do seu trabalho pedagógico, e na reflexão do mesmo, em que “a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor”. Melhor dizendo, a prática será o referencial para que o docente possa testar seus conhecimentos, e conceituar o seu trabalho. (GÓMEZ, 1992, p. 110).

Nessa perspectiva, para caracterizar essa concepção embasada na reflexão,

[...] vários termos são utilizados: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruikshank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeier), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na ação (Corey & Shumsky), [...] professores como pedagogos radicais (Giroux). (GARCÍA, 1992, p. 59).

Esse ainda é um exemplo almejado pelos docentes, por ser uma concepção de formação que lhes permite a autonomia profissional: o exercício do seu próprio conhecimento, do seu saber-fazer, de suas próprias habilidades e competências. A autonomia é fundamental para o profissional, pois é ela que oportuniza criar as próprias experiências. Sem criá-las, não há como ter referências, pontos que sejam entendidos como satisfatórios, ou ineficazes, dentro do trabalho docente.

O fato dos professores terem que executar ordens, diretrizes, normas e regulamentos elaborados por órgãos e autoridades externas ao cotidiano escolar, que não fazem parte do espaço acadêmico, impossibilita que eles os articulem com seus próprios conhecimentos e objetivos.

As políticas educacionais, que criam os currículos, muitas vezes, não respeitam a realidade de cada contexto. Sendo assim, surgem as divergências entre eles e os recursos que estão disponíveis para o trabalho. Essa situação mostra a necessidade de as normas curriculares serem mais flexíveis, de forma a possibilitar ao docente manter o controle do próprio trabalho. A ideia de um docente eficiente, dotado de conhecimentos teóricos, práticos, científicos e de criatividade, é, muitas vezes, aquém do modelo dos que estão em exercício profissional nas escolas atualmente, mesmo porque, ocorre que eles, às vezes, são impedidos, por exemplo, de serem criativos, pela própria instituição que os emprega.

Mas, também, cabe estar atento ao fato de essa ideia, de que o bom professor só formará bons alunos, e que isso só depende dele, é equivocada. Visto que o trabalho docente está inserido num contexto, especialmente relacionado às condições materiais e institucionais, os resultados da sua atuação profissional não competem apenas às suas condições pessoais, aos seus saberes docentes, mas sim, a todo esse conjunto no qual ele se concretiza.

Importa admitir as particularidades de cada ambiente, de cada realidade, da natureza dos discentes e dos objetivos ambicionados por eles, a variedade de cursos das universidades. Todos esses são fatores que interferem na efetivação e nos resultados no trabalho docente.

Contreras (2002), em sua obra “A autonomia de professores”, discute alguns aspectos ligados à autonomia desses profissionais, e uma das notas importantes de serem consideradas e que foram registradas, foi a do autor Pearson (1989, p. 16-21 *apud* CONTRERAS 2002, p. 104), que disse:

[...] o educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer. (...). Estas não são decisões que se possa se encomendar a outros e depois proporcioná-los aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos. (...) Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa.

Ideal seria que o professor pudesse responder por suas próprias normas, métodos de trabalho, e se responsabilizar em desenvolvê-los. Conforme o pensamento de Pearson (1989), há uma concepção de formar docentes, sob os aspectos da prática reflexiva, já exposto há pouco. Ela reforça a necessidade de o professor construir sua própria identidade, seus próprios entendimentos, suas próprias ações, e que não se justifica o fato de, porque os programas teóricos são advindos de uma construção externa em sua formulação, que a maneira como ele será trabalhado, também tenha que sê-lo.

Muitos são os fatores levados em consideração para classificar o trabalho docente que será feito. Dentre eles estão: sua formação, seu perfil profissional, suas competências. Erroneamente, há as pessoas em nossa sociedade, e em especial os alunos, que têm uma visão do professor, em que ele é responsável, essencialmente, por dominar algumas especificidades, como as habilidades teóricas, técnicas e didáticas, ou melhor, de dispor de maneiras adequadas de transferir as informações. Muito, do que tange às atribuições do docente, não é conhecido, nem mesmo entendido pela sociedade onde ele atua, o que pode levar às pessoas esperarem responsabilidades que não dizem respeito ao professor, acarretando interpretações e avaliações injustas sobre o mesmo.

A bagagem de conhecimento, ocasionalmente, se torna limitada, em algum momento da vivência acadêmica, em que, dentre outros fatores, o docente não suficientemente está preparado, e se depara com uma situação inovadora ou inesperada, para a qual ele pode se sentir sem condições de lidar com ela. Mas, nesse caso, a questão não é o envolvimento afetivo entre professores e alunos, como foi falado no item anterior, mas trata-se do controle

emocional, no sentido de saber conviver com as discrepâncias de opiniões e posturas dos alunos.

Shimizu *et al.* (2008, p. 2) afirmam que

[...] o conceito de profissão é uma construção que exige o desenvolvimento de alguns requisitos: o domínio de um saber especializado adquirido através de uma formação profissional estruturada; uma identidade e um sentimento de pertença em relação ao grupo profissional.

Nesse sentido, admite-se que um profissional se difere do outro, ou seja, se torna singular, na medida em que ele une à sua formação específica, suas experiências que compõem sua identidade, sua maneira de se relacionar com os outros profissionais, e de viabilizar os conteúdos, e o comprometimento com a profissão.

Conclui-se então, que para o professor exercer seu papel de maneira tranquila, estando apto a encarar qualquer desafio, ou pelo menos, grande parte deles, é preciso que ele se aproprie de alguns saberes. Dentre eles, incluem-se o conhecimento teórico e prático, e a autonomia, para poder formar sua própria identidade profissional, ou seja, de ser um profissional, que realmente desempenhe o seu papel, num certo grupo profissional, com suas próprias responsabilidades e deveres, sem que ele seja apenas mais um docente no meio de tantos outros. Para tal, são significativos o controle emocional e a competência sentimental.

Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 83) completa que

[...] não se pode atuar de uma forma coerente com os próprios valores ou necessidades se houver uma carência de recursos e habilidades adequados à ocasião (seja para atuar pedagogicamente na aula ou para fazê-lo em outros contextos de planejamento ou de negociação).

Melhor dizendo, Contreras (2002) admite que o trabalho, nesse caso do docente, só tem sentido, coerência se ele está realmente ciente do que está fazendo, e não simplesmente seguindo ordens. Mesmo porque, num momento em que o profissional, baseando estritamente seu trabalho em normas curriculares ou institucionais, viver algum tipo de dificuldade, de ocasião inesperada, ele não saberá o que fazer.

Portanto, certamente, o que difere esse profissional de outro, que consegue se adaptar às situações mais inusitadas, é o ato de refletir sobre aquilo, de buscar entender suas causas, e tentar encontrar soluções. Nessa perspectiva, cita-se Gómez (1992, p. 103), que frisou “a reflexão não é apenas um processo individual” – [...] “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

Para melhor entender: a reflexão é um processo que se faz sozinho, é um momento individual de cada profissional, é um procedimento que se embasa numa dada situação já

vivida, ou que se está vivendo, para servir de inspiração, de experiência, ou mesmo de referência, para que se possa refletir sobre algum aspecto.

Algumas das peculiaridades esperadas dos docentes reflexivos são: a prática, visando a aprimorar a experiência adquirida com o seu trabalho, e como meio de investigação, não apenas como método instrumental; e a reflexão na ação, levando a uma interpretação da situação, de forma a usufruir de seus conhecimentos teóricos, e definir qual a melhor prática a ser adotada.

Enfatizando a importância da relação teoria e prática no espaço escolar, Guedes e Chaves (2008) e Oliveira (2008) também destacam a concepção de formação docente baseada na emancipação da autonomia do sujeito e da construção da identidade profissional. De acordo com ela, o professor pode agir baseado nas suas próprias experiências, sem que tenha de ser apenas direcionado por modelos curriculares.

E ainda, como já foi dito anteriormente, um programa teórico, vindo de instituições externas ao ambiente do ensino superior, não dita a obrigatoriedade de que as práticas e os métodos de ensino também sejam estipulados por elas. Ao contrário, estaria afrontando a concepção de formação de professores embasada na autonomia profissional.

Há diferenças entre as concepções para formação de professores, que são: a embasada na crítica e na reflexão, na autonomia e na construção da identidade profissional, nas experiências, na formação continuada e na arte movida, pelo dom ou sentimento de vocação. Algumas já discutidas até este momento, outras que serão abordadas em seguida. Mas, reconhece-se que elas se relacionam entre si.

Para que o professor conquiste autonomia, que construa sua identidade profissional, ele precisa, principalmente, saber refletir, saber quais são os princípios, as atribuições e as limitações do seu trabalho. É necessário constituir suas próprias experiências.

Porém, apesar de os docentes terem um plano de trabalho de ensino, a ser seguido, com perspectiva de embasar seu trabalho pedagógico, e direcionar seu cotidiano escolar, isso não deve impossibilitar que o professor aja com relação às suas prioridades, escolhas, experiência, visando liberdade de expressão.

Um fato é o professor ter um currículo a seguir, como normas até mesmo da própria instituição que trabalha. Inaceitável é que a maneira como esse currículo será trabalhado, também seja imposta via regras elaboradas por terceiros.

Um ponto importante colocado por Gómez (1992, p. 103) é que “a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”. Desse modo, ser reflexivo faz parte do modelo de

docente desejado por alguns autores e instituições, mas não significa que seja simples “refletir” sobre cada situação, e separar o que pode influenciar no desenvolvimento de seu trabalho. A reflexão não termina em si mesma. Ela remete à ação.

De acordo com Camargo (2006, p. 117), “é importante pensar na gestão como o cenário da ação-reflexão-ação, num contínuo repensar sobre a nossa prática, e sobre a história que os sujeitos se inserem”.

Quando o autor usa a expressão “contínuo repensar sobre a prática”, significa dizer que um profissional faz alguma ação, que gera reflexão, que posteriormente, serve de inspiração ao fazer outra ação. Ou seja, a partir do momento que ele reflete sobre a ação realizada, ele estará interpretando-a, de modo a compreender se ela foi satisfatória ou não, se ele poderá repeti-la ou não.

Ainda no relacionado a essa perspectiva do repensar a prática e a situação em que ela está inserida, Giroux (1977, p. 161) reconhece que

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como professores intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

O autor supracitado reforça o valor da reflexão na ação desenvolvida pelos professores, sobretudo em relação ao seu trabalho pedagógico. Este se torna uma oportunidade de inovação da atividade docente, enquanto se transforma em objeto contínuo de revisão do profissional professor.

Em meio aos cursos focados na formação de professores, uma tendência a ser observada é o fato de eles estarem sendo banalizados, como é possível inferir a partir de algumas leituras, como “O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais”, de Cruz. (2008)

Isso vem acontecendo, porque muitas pessoas estão optando por fazer curso de pedagogia, por exemplo, por atribuírem algumas conotações sem reais justificativas a eles, como, por exigirem uma menor preparação dos candidatos enquanto vestibulandos, para se ingressarem em uma vaga, por exigirem também uma menor dedicação dos alunos, enquanto estiverem cursando a faculdade e pelos baixos valores das mensalidades, comparando com o

preço de outros cursos. Para dar respaldo a essa realidade, basta retomar a Tabela 1, incluída no capítulo 2 (página 71), a qual mostra que a Pedagogia, em 2009, segundo o censo do Inep, foi o 3º curso com maior número de matrículas, 573.898, na modalidade presencial e a distância. Esse caso retrata alguns problemas relacionados ao trabalho docente, e já discutidos no capítulo 2 e início deste. São eles: a proletarização e a popularização do trabalho do docente. Eles acabam por colocá-lo em situação de trabalhador comum, com especificidades que estejam ao das pessoas que possam pagar o curso, mas não que tenham a docência como primeira opção de profissão.

“Ser pedagogo requer fazer pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos”. (CRUZ, 2008, p. 9). Na perspectiva desse autor, nota-se que os cursos de pedagogia estão perdendo a essência do que é formar os profissionais da educação, e das competências a serem constituídas neles, não os formando à altura do esperado para atuar em sala de aula.

Mesmo porque, o objeto de trabalho do docente “é uma prática social: transformar alunos, educá-los, instruí-los” (TARDIF, 2002, p. 13). Levando isso em consideração, se faz pertinente que a formação dos profissionais da educação não seja voltada apenas para o modelo da racionalidade técnica.

Contreras (2002, p. 90) definiu o modelo da racionalidade técnica como sendo

[...] a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, e previamente disponível que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade, para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Esse modelo não valoriza o trabalho do professor como um meio de construção do conhecimento e espaço de reflexão. Admite-se que esse modelo tem no professor como um instrumento de transmissão de conhecimento, de resolver problemas do ambiente escolar. Mas que, para isso, já possui técnicas específicas incluídas nos seus saberes, o que não exigirá esforço na hora de praticá-las.

Há uma concepção de formação de professores embasada nas experiências, que são adquiridas ao longo da trajetória profissional dos docentes, conforme vão participando do ambiente escolar, convivendo com os alunos, e os seus respectivos problemas, e tendo de aprender a solucioná-los, entre outros tantos mais.

Bondía (2002, p. 21) definiu a experiência como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, é o que desperta a realidade crítica nos professores, que lhes

proporciona a capacidade de distinguir o certo do errado, que os auxilia em como agir diante do novo.

A formação de um profissional é feita, parcialmente, pelas experiências, que são as oportunidades que o instruem a encarar o novo, a solucionar os problemas e enfrentar as dificuldades no âmbito profissional. Entretanto, não é pelas experiências que um educador se constitui. Ele também requer conhecimentos teóricos e técnicos, e capacidade de ser hábil e resolutivo.

A reflexão e a crítica do próprio desempenho, de acordo com seu conhecimento teórico e prático, e o que é adquirido pela formação continuada, contribuem para que o professor seja um profissional renovado. Essas são ações que também são capazes de possibilitar ao docente, acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo da educação e da informação.

A concepção definida pelas experiências consiste na reconstrução dos saberes dos professores a partir do saber-fazer e do saber-ser, com o intuito de propiciar novos valores e culturas. Incide numa formação diferenciada, específica de cada profissional, que tem a ver com cada realidade vivida, por cada um deles. Essa é uma alternativa para formar cidadãos enriquecidos culturalmente e politicamente, que lhes possibilita pensar e agir, como seres sociais.

Tardif (2002, p. 11) ressalta que

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer, é o saber que os professores têm, e está relacionado com a identidade, com a experiência de vida, com a história profissional, com as relações que eles têm com os alunos e com outros atores da escola.

A partir disso, percebe-se que as concepções, seja a do professor reflexivo, a embasada na autonomia, na construção de uma identidade profissional ou a focada nas experiências, determinam diferentes saberes. São elas quem definem o saber-fazer, as competências, os conhecimentos em seus diferentes aspectos, e as habilidades que os professores precisam para realizar seu trabalho, e diferenciar sua profissão das outras.

Por outro lado, em relação aos saberes ditados pelas experiências, o mesmo autor argumentou que eles

[...] não são originados de seu trabalho cotidiano, nem são produzidos pelos próprios professores, o saber contém conhecimento, e saber-fazer tem origem social, podem vir da família do professor, da instituição, das regras, dos princípios, dos objetivos, finalidades, cursos, da cultura de onde ele se formou etc, [...] e que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência

profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2002, p. 19; 21).

Assim, compreende-se que os saberes, na verdade, são definidos por um contexto, e antes de tudo pela influência da concepção de formação de professor que as próprias pessoas sempre tiveram mesmo antes de se tornar profissionais propriamente ditos. Os saberes são compostos pelas idéias que essas pessoas têm, desde os tempos quando de criança, quando simplesmente acompanhavam de perto o trabalho de alguém próximo que era professor, ou de quando, simplesmente, acreditavam que teriam vocação, e já brincavam de ser docente. Depois, no momento em que já compõem o corpo docente de uma instituição, vêm as influências das normas curriculares, das condições materiais, sociais e culturais, para interferir na definição dos saberes. E pra finalizar, ao longo do desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, e submetido a todos esses fatores supracitados, há também a interferência das experiências que cada profissional vai criando sobre o trabalho docente. Essas fundamentarão suas ações, e ditarão a forma e o tempo correto de usufruir dos saberes docentes.

Sobre essa temática, Amaral, Oliveira, Silva, Guedes e Chaves (2008) entendem que há uma concepção de formação de professores embasada pelo que se denomina dom. Essa seria por influência de pessoas próximas, como por exemplo, os familiares, que já possuem a docência como profissão, das brincadeiras da infância ou por indução dos pais. Ela desperta desde cedo, por uma interação social, um contexto histórico, ou simplesmente por vocação. Em um trabalho de Cunha (2006, p. 262), é ressaltado que

afirmativas do tipo ‘minha família era de professores’ ou ‘aprendi a admirar o magistério por causa de minha mãe’ foram frequentes. E que outras pessoas, mesmo não localizando profissionais da área no território familiar, referiram-se à cultura predominante na casa, dizendo: ‘meu pai era muito conversador, e sempre achei que o diálogo é muito importante para a construção do conhecimento. Isso me estimulou a ser professor (...)’.

Assim, ressalta-se que a profissão docente já passou por diversas fases, principalmente no que diz respeito a valores. Num primeiro momento, tinha-se a docência vista “como uma vocação, ou um sacerdócio”, o chamado magistério. (OLIVEIRA, 2010). Em seguida, depara-se com sua profissionalização, fase em que a educação é colocada como uma aliada do capitalismo, como um meio de conseguir impor suas exigências, sobre a formação profissional das pessoas. Dessa forma, impactando diretamente, o trabalho docente. Isso significa que o docente estaria inserido numa organização de trabalho, na qual as regras e os enfoques seriam próprios e inerentes ao modelo econômico vigente, ao invés de seguir os seus próprios objetivos profissionais.

Isso mostra o quanto, a profissão docente está cada vez mais voltada a atender necessidades, que não sejam as próprias. O docente trabalha focado em normas: do mercado de trabalho, das instituições. Além disso, ele precisa atender às necessidades sociais, como as dos alunos, e as dos pais dos alunos. Desse modo, o professor vê sua identidade profissional diluída, tendo que deixar de fazer, o que ela entende que precisa ser feito, que é motivar a construção do próprio conhecimento, almejando atender às expectativas da sociedade.

3.4 Saberes e o papel do docente: o que os alunos esperam?

Após se tratar dos saberes docentes, das diferentes formações de professores, e de práticas educativas, faz então uma relação deles, com o papel desempenhado pelo docente em sala de aula, no que tange ao seu sentido real, e ao como realmente isso é almejado pelos alunos.

Naturalmente, dia após dia, os professores cumprem suas responsabilidades com as instituições de ensino, cujo corpo docente eles integram, e com as pessoas que são alvo de sua atuação profissional, que é o caso dos discentes. Mas, o que entra em questão, não é simplesmente o fato de o docente cumprir corretamente seus compromissos, mas a forma de como seu trabalho está sendo feito.

Será que a forma como os professores lidam com seus alunos - transmitindo os conteúdos - está sendo satisfatória, ou mesmo suficiente? Se não, como será que os alunos desejariam que isso acontecesse? Essa é a questão, à qual se procura responder, a seguir.

No ambiente universitário, especialmente por referir-se a ele neste trabalho, até o presente momento, constatou-se que os profissionais de enfermagem são formados sob concepções de ensino diferentes; o que, por sua vez, reflete na formação profissional dos alunos, resultando em personalidades e valores diferentes. Isso gera uma variedade de ideais, de princípios, dentro de uma mesma categoria profissional. Um mesmo tipo de profissional pode se portar de maneiras diferentes, desempenhando o mesmo papel, em um determinado ambiente, para o mesmo público. Uma situação onde essa variedade pode ser notada é no ambiente acadêmico, que proporciona situações distintas, que certamente levarão a reações particulares, que embasarão práticas próprias de cada docente. Gauthier *et al.* (1998, p. 206) retrataram essa situação:

A sala de aula, como os demais ambientes sociais, é influenciada pelas crises, emoções, sofrimentos e alegrias do aluno e do professor. Por esses motivos, ela não é um ambiente neutro, desafetivizado onde o que vale é a positividade científica, onde se constroem apenas relações do tipo “pedagógico”. Ela é espaço e tempo para lembranças, sentidos, conflitos, emoções e fantasias, que precisam ser manifestadas, pesquisadas e compreendidas por aqueles que lá se encontram em relacionamento.

O ambiente acadêmico faz vivenciar experiências, um misto de sentimentos, inseguranças, realizações, obstáculos, problemas diferentes, o que impede o professor de simplesmente entrar em uma sala de aula, conseguir ministrar a aula planejada, e ir embora sem que nada possa nele interferir. Sempre haverá alguma situação que complique esse momento, ou que o torne ainda mais harmonioso, ou mesmo que sirva para deixar um clima de suspense para os sujeitos, professor e alunos.

Além das diferentes atitudes/ações dos professores, em relação a alguma situação que saia do comum, há também outras formas de se observar esse fato, pois há as diferentes maneiras de compreensão, e de destinar importâncias. É quando um professor foca sua importância em alguns critérios, e desmerece outros. Por exemplo, há quem considere que permitir o envolvimento do sentimental com o profissional não possa ser um diferencial para o resultado de seu trabalho, e que, o que importa, realmente, é passar o conteúdo teórico aos alunos conseguindo cumprir com seus compromissos curriculares. Todavia, há os que discordam, e fazem disso uma realidade.

Isso, na verdade, é um grande engano, já que na maioria dos estudos pesquisados, como de Gabrielli e Pelá (2004), e de Semim *et al.* (2009), o envolvimento afetivo ganha destaque, implicando desvalorização profissional aos que não o admitem. Os que o consentem é no sentido de propor uma relação de envolvimento e liberdade de convívio entre os docentes e os alunos, de permitir uma amizade, além de uma ligação de profissionalismo, prevendo o respeito e sintonia entre ambas as partes.

Alguns autores afirmam que “quanto ao relacionamento, o processo ensino-aprendizagem é facilitado, quando o professor apresenta disponibilidade e estabelecimento de vínculo”. (SEMIM *et al.*, 2009, p. 490). Considerando que os autores estejam corretos, o fato de unir o sentimental ao profissional, poderia permitir que os alunos se formassem melhor, que tivessem mais identificação com a profissão, e possivelmente melhor desempenho quando formados. Dessa forma, supõe-se que dentro do mercado de trabalho também ocorreria um envolvimento mais satisfatório entre os sujeitos que o compõem, para alcançar melhor desenvoltura profissional, colocando seus desempenhos, em menor frequência, sob julgamentos. Em um estudo, Semim *et al.* (2009) mostraram depoimentos de alunos, em que diziam que o envolvimento afetivo dos docentes com eles, minimiza o tecnicismo do comportamento da sala de aula, aumenta o interesse deles, e facilita o aprendizado. Ainda sobre isso, Rogers (1973) esclarece que, na opinião dos alunos,

[...] as “melhores” características dos professores são competências e habilidades clínicas; demonstrar autoconfiança; ser responsável e acessível;

e as piores são: fazer críticas sobre os erros dos alunos, não conseguir entusiasamá-los, ser antipático, inacessível, não conseguir respeito mútuo.

Entretanto, a importância do envolvimento afetivo não só está ligada à construção da amizade entre os professores e alunos. Quando há liberdade de expressão entre as partes, há possibilidade de os discentes construírem sua própria identidade, e conseqüentemente, de serem cidadãos mais racionais, reflexivos e menos tecnicistas.

É importante considerar que a prática pedagógica do docente de enfermagem “tem como predominância um modelo eclético, que valoriza os fundamentos da pedagogia tradicional, incorpora aspectos do ideário humanista, orienta-se por ações preconizadas pelo modelo tecnicista” (SILVA; CAMILLO, 2007, p. 404), o que não impede de ela “considerar também valores do discurso progressista” (SILVA; CAMILLO, 2007, p. 404), e fazer uso de técnicas inovadas, que comprovadamente, resultam em um processo ensino-aprendizado mais eficaz. Sabe-se que o curso de Enfermagem ainda baseia-se em teorias, sob a forma de aulas expositivas, e verificação de práticas relacionadas a elas, o que torna o curso um tanto quanto técnico, podendo ocasionar, futuramente, problemas para os recém-formados, quando toparem com algo de diferente do que foi visto em sala de aula.

Nesse sentido, ainda fazendo uma analogia com o ensino da Enfermagem, Faria e Casagrande (2004, p. 825) entendem que

[...] para propiciar um ensino de melhor qualidade, atendendo às necessidades de alunos e de professores, as novas formas de prática docente que estimulem o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo são características essenciais para atender às exigências contemporâneas do ensino de enfermagem.

Porque, considerando que o novo perfil de enfermeiro está intimamente relacionado a características como a reflexão, a crítica, o conhecimento científico, a generalidade, é preciso que ele seja formado sob esses fatores. Isso é importante para que não haja uma divergência entre a formação profissional do aluno, e as necessidades do mercado de trabalho.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, ou como é referido por Tardif (2002), de saberes pedagógicos, usadas pelos docentes, fica claro que os alunos abominam a mesmice. Ao contrário, os discentes idealizam aulas com metodologias variadas, tipos diferentes de avaliações, se opondo aos que “aplicam provas que exigem memorização, repetição das aulas e utilizam apenas um instrumento de avaliação”. (GABRIELLI; PELÁ, 2004, p.172).

Sem contar, que alunos também esperam que os professores sejam capazes de conviver com as diferenças, seja de cultura, de opiniões ou de níveis de capacidade de aprendizado. Sobre isso, Madeira e Lima (2007, p. 401) apontam que:

O professor deve ser capaz de assimilar e exercitar, também, os saberes da tradição pedagógica, e, aliada a esses saberes, deve possuir uma competência cultural, que o capacite discutir com os alunos, ser autêntico, administrar a classe e mediar a aprendizagem do alunado, bem como identificar comportamentos e contribuir para modificá-los, se necessário for.

Além de todas essas características, habilidades e competências supracitadas, servindo de fundamentos para o que seria um bom professor, destacou-se, também, seu conhecimento científico, e sua capacidade de trabalhar com a disciplina. Ou seja, a facilidade que o professor tem, de interagir com os conteúdos referentes às disciplinas, as quais ele é responsável por desenvolver o trabalho pedagógico, no curso. Dessa forma, ele também haverá de buscar, quais as práticas pedagógicas que serão empregadas, que estão mais relacionadas a cada disciplina, para transferir seus conteúdos aos alunos, de forma mais satisfatória.

Assim, para Gabrielli e Pelá (2004, p.171), “o professor ideal deve, sobretudo, dominar profundamente a disciplina que ensina [...] e as técnicas didático-pedagógicas, para que o processo ensino-aprendizagem se complete com sucesso”. Vê-se então, que o sucesso do professor está ligado a um conjunto de fatores. Não basta ele ter apenas uma formação específica para a docência, ou mesmo ter um rico conhecimento científico, ou simplesmente ser prático. Portanto, constata-se e identifica-se que a expectativa do papel, a ser desempenhado por um bom professor, refere-se àquele que compreende a reunião das mais variadas performances e habilidades profissionais, e ainda mais, que consegue unir a elas, os saberes docentes, a satisfação em pertencer à sua categoria, e o compromisso que possui com a sociedade.

3.5 Formação profissional, os saberes e a prática docente na população pesquisada

Até o momento, fez-se uma abordagem teórica dos assuntos relacionados com esse capítulo. São eles: a formação profissional, os saberes e as práticas docentes que possibilitam ao docente exercer seu papel, de maneira a ser bem recebido, reconhecido e devidamente aceito pelos alunos. Como consequência, podem promover bons resultados de seu trabalho, no que diz respeito à qualidade de futuros profissionais a se inserirem no mercado.

A seguir, apresentam-se os dados coletados através dos questionários e dos momentos de observação, que fazem relação com esses aspectos teóricos que foram abordados durante o capítulo. Iniciando pela área de formação profissional dos professores do curso de Enfermagem, ao qual, especificamente, voltou-se a atenção. Conclui-se que ela é bastante diversificada, sendo que, essa é representada por profissionais de áreas diferentes, na maioria das vezes, por especialistas, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 11 – Formação profissional dos docentes

| Docentes | Graduação | Pós-graduação |
|-----------------|---|---|
| A | <i>Letras e filosofia</i> | <i>Mestrado e doutorado em educação</i> |
| B | <i>Enfermeira</i> | <i>Especialização em saúde mental, e mestrado</i> |
| C | <i>Nutricionista</i> | <i>Especialização em saúde coletiva, e terapia nutricional</i> |
| D | <i>Enfermeira</i> | <i>Especialização em CCIH, UIH</i> |
| E | <i>Enfermeira</i> | <i>Especialização em Administração de serviços de saúde</i> |
| F | <i>Farmacêutico-bioquímico, licenciatura em ciências biológicas</i> | <i>Especialização em docência universitária, mestrado em parasitologia e imunologia aplicados</i> |

Fonte: Questionário respondido pelos docentes

No que diz respeito a acreditarem ou não, se o fato de terem se formado em instituições públicas ou particulares, ter influenciado ou não, em sua formação profissional, 3 docentes responderam que “*sim*”, e 3 responderam que “*não*”. Os que acreditam na hipótese, que há uma diferença, no resultado de sua formação profissional, alegaram que é porque “*a ambiência da instituição pública, propicia um aprendizado mais amplo, variado e profundo*”, “*porque a universidade tem o curso reconhecido, de qualidade*”, “*na época, a grade curricular dos cursos públicos eram muito superiores aos privados, o que talvez hoje pode não ser*”. Todos os docentes que responderam aos questionários, e foram observados em situações que compuseram este estudo, já fizeram algum curso de especialização, onde a metade foi voltada para a docência. Os sujeitos que responderam, que ainda “*não* fizeram, explicaram que *ainda planejam fazer algum curso específico para a área da docência*”, como uma especialização, um mestrado ou um doutorado. Os docentes e os discentes, que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários, consideram habilidades importantes para desenvolver o trabalho pedagógico do professor:

Quadro 12 – Habilidades importantes para o trabalho pedagógico

| Sujeitos | Discentes | Docentes |
|-----------------|--|--|
| A | <i>Qualidade das aulas é o reflexo de uma boa prova elaborada</i> | <i>Conteúdo claro e preciso, metodologia rigorosa e eficaz</i> |
| B | <i>É necessário considerar as condições com que se encontram os alunos, o que sabem, etc</i> | <i>Clareza, objetividade, aumento gradativo no nível de exigência e conhecimento do conteúdo</i> |
| C | <i>Ter bastante conhecimento, paciência, dedicação</i> | <i>Didática, conhecimento técnico e prático na área</i> |

| | | |
|---|--|---|
| D | <i>Possuir conhecimento acerca do conteúdo, e mais, saber passar para o aluno todo seu conhecimento</i> | <i>Conhecimento técnico-científico</i> |
| E | <i>Conhecimento, paciência, força de vontade</i> | <i>Empenho na procura de material para as aulas e provas</i> |
| F | <i>Ter perguntas mais explicativas, complexas</i> | <i>Habilidades para: contextualizar o tema abordado, utilizar diferentes metodologias para as aulas, e diferentes instrumentos para avaliações, adequando-os às habilidades avaliadas. Habilidades para mediar os conflitos em sala de aula</i> |
| G | <i>Saber científico e técnico</i> | _____ |
| H | <i>Domínio do conteúdo e clareza nas explicações</i> | _____ |
| I | <i>Saber o conteúdo e passa-lo de forma clara e objetiva</i> | _____ |
| J | <i>Conhecimento do conteúdo e principalmente capacidade para realizar uma aula dinâmica e interessante</i> | _____ |
| K | <i>Fácil comunicação, tom de voz, conhecimento e gostar</i> | _____ |
| L | <i>Organização do conteúdo, sequência, das matérias e provas adequadas ao tema</i> | _____ |
| M | <i>Que possamos absorver o mínimo necessário para atuar dentro da universidade e como profissional</i> | _____ |
| N | <i>Conhecimento, interesse, atenção, etc</i> | _____ |
| O | <i>Buscar o saber, assim fica muito mais fácil ter um excelente desempenho</i> | _____ |
| P | <i>Um conhecimento sobre o assunto e não ficar preso em slides por exemplo</i> | _____ |
| Q | <i>Ele ter consciência de que o que está cobrando dos seus alunos tenha sido dado em sala de aula</i> | _____ |
| R | <i>Deve saber qual conteúdo ele administra e somente cobrar aquilo que deu</i> | _____ |

Fonte: Questionários respondidos pelos docentes e discentes

Sobre a preparação e capacidade dos docentes para assumir as responsabilidades do exercício, e possuírem perfil para ministrar as aulas das disciplinas, todos eles responderam que “sim”. Já os discentes, com relação a essa mesma questão, apresentaram diferenças de opiniões, conforme é possível constatar no quadro 13.

Quadro 13 – Formação e perfil para o exercício da docência

| Alternativas | Discentes |
|---------------------|---------------------------|
| Sim | F, G, H, K, L, M, N, Q, R |
| Não | — |
| A maioria | A, B, E, I, J, O, P, |
| A minoria | C, D, |

Fonte: Questionário respondido pelos discentes

No referente à questão que busca saber se os professores possuem o perfil para ministrar as aulas das disciplinas, pelas quais eles são responsáveis no curso, os docentes e os discentes novamente avaliaram diferente, e responderam que:

Quadro 14 – Posse ou não de perfil de professores para ministrar as aulas das disciplinas pelas quais eles são responsáveis

| Alternativas | Discentes | Docentes |
|---------------------|------------------------------|------------------|
| Sim | G, H, L, M, N, Q | A, B, C, D, E, F |
| Não | — | — |
| A maioria | A, B, D, E, I, J, K, O, P, R | — |
| A minoria | C, F, | — |

Fonte: Questionários respondidos pelos docentes e discentes

Em uma primeira análise, percebe-se uma sintonia entre as interpretações dos alunos e as respostas dos professores. Com relação aos conhecimentos, especulou-se sobre a diversidade deles. Além dos técnicos e científicos, quais outros os docentes possuíam? Além disso, perguntou-se aos discentes, se achavam que os docentes, deveriam ter outros tipos de conhecimentos, e quais seriam eles. As respostas foram:

Quadro 15 – Conhecimentos docentes, além dos técnicos e científicos

| Sujeitos | Discentes | Docentes |
|-----------------|---|----------------------------------|
| A | <i>Sim, alguns deveriam sair do papel, e entrar na realidade do campo. Ter vivência prática</i> | <i>Conhecimentos filosóficos</i> |

| | | |
|---|--|---|
| B | <i>Sim, conhecimento nunca é demais quando se trata de ensinar</i> | <i>Relacionamento interpessoal apurado para flexibilizar ações, e muito respeito para a formação de um profissional ético e honesto.</i> |
| C | <i>Não</i> | <i>A prática. Trabalhei 5 anos na área clínica. Classifico-a como fundamental.</i> |
| D | <i>Sim, saber lidar com a docência; ser um objeto importante de estudo para o aluno; ministrar aulas expondo claramente o conhecimento</i> | <i>Não respondeu</i> |
| E | <i>Não</i> | <i>Acrescentaria conhecimento ético e moral</i> |
| F | <i>Não</i> | <i>Conhecimentos sobre legislação educacional e gestão constitucional, sobre perfil profissiográfico e sobre construção e avaliação de projetos pedagógicos</i> |
| G | <i>Sim, psicológico. Importante para saber auxiliar os discentes em todos os aspectos.</i> | — |
| H | <i>Sim, é imprescindível a prática do cotidiano e da realidade da sociedade</i> | — |
| I | <i>Não</i> | — |
| J | <i>Sim, um conhecimento humano, cultural, ter carinho pelos alunos</i> | — |
| K | <i>Interação e domínio</i> | — |
| L | <i>Sim, conhecimento da prática</i> | — |
| M | <i>Sim, além destes, acho que eles poderiam passar mais sobre ética e humanismo</i> | — |
| N | <i>Sim, conhecimento sobre a vida. Classifico como essencial</i> | — |
| O | <i>Sim, humanístico. Pois, sem esse nada anda</i> | — |
| P | <i>Sim, devem ter um conhecimento amplo de diversos assuntos, não precisa ser aprofundado. Classifico como cultura</i> | — |
| Q | <i>Acho que devem possuir os conhecimentos que julgarem necessário para serem bons profissionais</i> | — |
| R | <i>Sim, conhecimento cultural e humano</i> | — |

Fonte: Questionários respondidos pelos docentes e discentes

No relacionado às respostas dos discentes, referentes a essa última questão, observa-se que eles percebem uma dissociação teoria e prática dentro do curso. Além disso, informam que há contrariedade acerca da predominância do tecnicismo no curso. Nessa perspectiva, destacou-se o humanismo, dentre os conhecimentos citados, a serem mais bem utilizados.

A título de esclarecimento, importa informar que o termo humanismo é utilizado em vários aspectos, possui diferentes sentidos, e até define marcos na história. Temos o Humanismo literário, o da Renascença, o cultural, o filosófico, o cristão, o moderno e o secular. Esses não serão definidos um a um, pois esses não fazem relação direta com os objetos estudados nesta pesquisa.

O termo humanismo, utilizado pelos alunos ou professores, como se pode observar nas respostas dadas por eles, possui sentido diferente desses citados. Nesse caso, refere-se à prática do cuidar, ao cuidado humanizado, o pleno, dotado de compaixão e benevolência, nesse caso humanizar é próprio cuidar. (CORBANI *et al.*, 2009).

No relacionado às práticas pedagógicas, referidas nesta pesquisa, chamadas de saberes pedagógicos, perguntou-se aos docentes quais eles utilizavam no desenvolvimento de suas aulas e demais atividades. Sobre os discentes, investigou-se se eles os percebiam, e quais eram eles.

Quadro 16 — Saberes pedagógicos aplicados à docência, informados pelos docentes, e observados pelos discentes.

| Sujeitos | Discentes | Docentes |
|-----------------|---|--|
| A | <i>Vivenciam as diferenças sociais na sala</i> | <i>São várias: aulas expositivas; debates; trabalhos individuais e/ou em grupo, etc...</i> |
| B | <i>A interatividade e a cumplicidade entre alunos e professores é essencial</i> | <i>Aula expositiva dialogada, teatros, estudos de caso, fichamentos e filmes</i> |
| C | Não respondeu | <i>Utilizo recursos, tais como: data show, sessões clínicas em grupo, teatro sobre o tema em estudo, visita técnica, estudo dirigido</i> |
| D | <i>No desenvolvimento das aulas são utilizados recursos como slides, casos clínicos em trabalhos em grupo que geram discussões, leituras, de artigos referentes aos temas estudados</i> | <i>Aula expositiva, resenha de artigo</i> |
| E | <i>São carismáticos, comunicativos</i> | <i>Procuro sempre utilizar de clareza nas informações e esclarecimentos de dúvidas</i> |
| F | Não respondeu | <i>Atualmente, devido à estrutura do curso e solicitações da direção, são</i> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <i>utilizadas apenas exposição dialogada, roteiros de revisão de conhecimentos, provas e exercícios de fixação</i> |
| G | <i>Oral e escrita</i> | |
| H | <i>Prática expositiva através de slides</i> | |
| I | <i>Data show e slides</i> | |
| J | <i>Apenas slides e textos</i> | |
| K | <i>Leitura, slides, livros</i> | |
| L | <i>Livros didáticos, internet</i> | |
| M | Não respondeu | |
| N | <i>Testam o conhecimento dos alunos com perguntas, trabalhos e dão exemplos importantes para facilitar o aprendizado</i> | |
| O | Não respondeu | |
| P | <i>Slides</i> | |
| Q | <i>São as que todos os professores usam como slides.</i> | |
| R | <i>Slides e textos</i> | |

Fonte: Questionários respondidos pelos docentes e discentes

Ainda sobre os saberes pedagógicos pediu-se aos discentes que também os classificassem. O que ocorreu, foi que poucos discentes responderam, mas de forma geral, eles os consideram que sejam pouco eficazes, principalmente ao alegarem que os professores têm feito um uso abusivo de slides e textos em sala de aula. Os alunos acreditam que esse trabalho pedagógico é “insuficiente” para um bom aprendizado. Percebe-se que os alunos, se mostram insatisfeitos com as aulas, julgadas de baixa qualidade, repetitivas e pouco atraentes, o que pode ocasionar monotonia, e desinteresse por elas.

O que foi relatado acerca das metodologias de trabalho utilizadas em sala de aula, gerou incoerência entre as respostas obtidas através dos questionários, e as manifestações dessas mesmas pessoas, durante as observações em sala de aula. No questionário, os alunos fizeram reclamação de uso abusivo de slides, mas dentre a vivência em sala de aula, observou-se uma incoerência – os próprios alunos exigem que se aborde nas provas, apenas o que foi mostrado nos slides durante as aulas expositivas, mostrando que eles se prendem sim, a esse material, e não mais querem fazer uso de livros didáticos, artigos, ou outros materiais disponíveis.

Na perspectiva do saber-fazer, cinco dos seis professores-participantes responderam que confiam no potencial dos métodos que vêm aplicando para favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos. Eles relataram que fazem da seguinte maneira:

- *Trabalhamos sem pressioná-los, sem deixar de ser responsáveis.*
- *Os métodos favorecem a formação de um profissional criativo e com conhecimentos abrangentes.*
- *Procuro conscientizá-los sobre a importância da equipe multiprofissional e a relação enfermagem X nutrição.*
- *Tento fazer de acordo com as propostas da coordenação pedagógica do curso.*

O professor que discordou, alegou que

[...] considera que não são adequados porque procura desenvolver a visão crítica do aluno e a interface com os outros conteúdos e conhecimentos, inclusive com os da sociologia, política e antropologia. Porém, tem que atender às solicitações da direção do curso. (DOCENTE F).

Pôde-se considerar em relação às respostas, que dentro do curso nota-se uma hierarquia, a qual impõe sua autoridade sobre o trabalho docente. Nesse sentido, houve docentes que alegaram abrir mãos de seus próprios métodos, considerados por um deles, até mais eficazes, para seguir as propostas da coordenação pedagógica do curso. Nesse caso, não foram especificadas de forma escrita nos questionários, pelo docente-participante, quais seriam essas propostas da coordenação da IES. Todavia, voluntariamente, alguns professores relataram, verbalmente, que lhes são pedidos, que se portem, de maneira a se adaptarem à realidade dos alunos, e não o contrário. Dessa forma se veem no papel de serem mais pacíficos, menos exigentes e mais flexíveis. O que para muitos, significa ir contra seus próprios princípios de métodos de trabalho. Essa foi uma situação, a qual retratou claramente o problema relacionado à autonomia do professor. Ela gerou uma dúvida, a ser analisada: o professor estaria perdendo sua autonomia profissional, o controle do seu próprio trabalho? Ou, na verdade, ele ainda não havia a conquistado?

Uma ocasião, em que os professores ficaram divididos, foi ao definir a relação deles com seus alunos.

Quadro 17 – Relação professor-aluno

| Alternativas | Docentes | Discentes |
|---------------------|-----------------|--|
| Razoável | C, F | — |
| Insatisfatória | — | — |
| Boa | A, D, E | B, C, D, E, F, H, I, K, L, M, N, Q, R |

| | | |
|-----------|---|----------------|
| Desejável | B | A, G, J, O, P, |
|-----------|---|----------------|

Fonte: Questionários respondidos pelos docentes e discentes

Essa foi uma situação, para a qual se voltou a atenção, nos momentos de observação. Houve casos presenciados de desrespeito com o professor, agressões verbais, por parte de alunos, desmerecimento de algumas ordens vindas do docente e descrédito com a figura de autoridade, do professor em sala de aula. Fato curioso, é que isso não aconteceu apenas com os professores mais exigentes, denominados de “os mais bravos” pelos alunos, como muitos acreditam, mas também com os chamados de “mais liberais”. Neste caso, compreende-se a importância de o professor saber cativar os alunos, saber ser mais próximos deles, sem perder sua autoridade dentro do ambiente escolar, com o objetivo de evitar que situações como essas aconteçam com frequência, desmotivando o trabalho docente. Uma passagem interessante, é que se atentou para o fato de que, nas aulas das matérias que os alunos têm mais afeição, eles buscam respeitar mais, os respectivos professores, tanto pessoalmente, quanto no que diz respeito aos seus trabalhos pedagógicos.

Sobre a discussão apresentada acima, vê-se que as concepções de formação de professores são diversas. No decorrer deste estudo, atentou-se para o fato de algumas delas se relacionarem entre si. Contudo, um dos fatos de maior relevância é que uma abordagem a respeito da concepção de formação de educadores nos deixa cientes e capazes de analisar quais dessas concepções são melhores ou pouco adequadas, ou mesmo, quais delas combinam melhor umas com as outras, quando trabalhadas em conjunto. Ainda nesse contexto, analisar as concepções de formação de educadores nos faz entender se as práticas educativas, adotadas desde então, serão condizentes com a realidade de atuação deles, seja com relação ao curso que irão trabalhar, ou mesmo com o local onde se insere essa escola.

Ordenando as concepções de formação profissional encontradas, como já foi feito no início desse capítulo, vale retomar os critérios que lhes dão embasamento: a crítica e a reflexão; a autonomia e a construção de uma identidade profissional; as experiências; a formação continuada; e a arte, movida pelo dom ou sentimento de vocação.

Os saberes docentes são, notoriamente, fatores de importância imensurável no trabalho docente. Sem eles, o papel do professor não teria peculiaridades, que o diferenciam de outros tipos de profissão, tornando-o um trabalho qualquer. Quando incorporadas pelo educador, as premissas que compõem as diferentes concepções para sua formação podem possibilitar o exercício da autonomia intelectual, das competências, da crítica-reflexiva, e a prática dos saberes profissionais, aliados à ética, às habilidades e às ações. Além disso, os educadores

aprenderão a valorizar sua vocação profissional, suas experiências adquiridas no cotidiano escolar, e a entender e respeitar suas especificidades.

Mostrou-se que existe uma cadeia de fatores, que determinam o papel do professor, sem os quais ele fica impedido de ser bem reconhecido pelos alunos.

Mas por que é importante se preocupar com que os alunos pensam? Pode-se dizer que, primeiramente, sem os alunos não haveria o trabalho do docente, o que, por conseguinte, os tornam as pessoas mais interessadas no seu trabalho, e nos seus resultados. E, se são eles, os que estão mais intimamente ligados, e dependentes do professor, seja pelas suas experiências, pelos seus conhecimentos, pelas suas práticas, ou simplesmente, pela quantidade de tempo que passam juntos, é fato a necessidade de esta relação ser harmoniosa, respeitosa e produtiva. O papel do professor está, intimamente, ligado ao método, pelo qual ele foi formado profissionalmente, à detenção e ao uso dos saberes docentes, e às suas especificidades.

Isso porque, o que os alunos esperam, é um profissional que tenha conhecimentos técnicos, científicos e atuais, aliados aos saberes disciplinares e curriculares; que seja habilidoso e diversifique nas metodologias; que “saiba-fazer”, integrando a teoria às práticas, principalmente, à realidade das profissões; que tenha competência para lidar com situações novas; que tenha práticas pedagógicas resolutivas, de fácil compreensão; que disponha de liberdade de expressão, e estabeleça respeito mútuo entre as partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa, chega-se o momento de enumerar seus resultados, para isso tomando como base os objetivos que foram traçados no início dela, deixando claro que realmente a pesquisa conseguiu respondê-los, juntamente à questão norteadora do estudo, que foi: O que poderia explicar a dificuldade da inserção de profissionais enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho? E, nos casos em que atuam, por que muitas vezes são julgados como de capacidade questionável, pelos que precisam de seus serviços?

E, para maior esclarecimento, e melhor entendimento da apresentação dos resultados encontrados, interessa retomar, novamente, os objetivos da pesquisa. O objetivo geral foi investigar quais são os fatores centrais da formação de um profissional enfermeiro de perfil consideravelmente, generalista e qualificado para o exercício da profissão, segundo o primeiro item do Art. 3º do CNE/CSE. (ANEXO C). Os objetivos específicos foram: a) compreender como tem sido a base da formação profissional dos professores dos cursos de enfermagem; b) identificar quais são as diretrizes e bases do curso de Enfermagem; c) conhecer e analisar os saberes dos professores do curso de Enfermagem de uma IES na cidade de Uberaba, visando a verificar a coerência destes com as diretrizes educacionais em vigor; d) observar como é a relação de tratamento entre o professor e o aluno do curso de Enfermagem, o nível de interesse dos alunos durante uma aula do curso de Enfermagem, e as condições físicas e materiais que a instituição oferece para a prática do curso de Enfermagem.

E voltando a alguns pontos importantes da pesquisa, antes de se apresentar os resultados, vale ressaltar, os benefícios propostos no TCLE, aos que participassem do trabalho, e conseqüentemente, a outros cursos de Enfermagem, a docentes e discentes, que foi a possibilidade de informá-los a respeito, de quais são os melhores métodos, as melhores práticas, os saberes mais cabíveis, as melhores diretrizes curriculares para a formação de profissionais enfermeiros generalistas e qualificados para o exercício da profissão, e com isso oferecer uma melhor assistência aos pacientes, que deles, dependem para se tratar.

Dessa forma, além dos objetivos traçados para ordenar o desenvolvimento dessa pesquisa, houve também algumas categorias centrais direcionando a discussão dos resultados, como: conhecimento do significado da educação por parte dos alunos, sobre o papel de uma instituição de ensino, de um professor e deles próprios; o método de ensino-aprendizagem que prevalece em sala de aula; esclarecimentos acerca da profissão para a qual o aluno está se formando, e as influências capitalistas; relação entre discurso, legislação e implementação curricular; autonomia profissional; pesquisa científica e trabalho pedagógico.

Posto esses destaques, passa-se adiante para a apresentação dos resultados, melhor dizendo, das respostas encontradas para essas questões, seguidas de sugestões e suposições sobre o que representaria melhorias para tais deficiências.

O pouco esclarecimento sobre o significado da educação, propriamente dito, é facilmente notável nos graduandos, que já se inserem no ensino superior com pouca informação a esse respeito, uma falha que os acompanha desde sempre, desde a escola fundamental. Eles fazem parte de um contexto escolar, ou mesmo universitário, sem ter noção e previsão do que será feito. Falta conhecimento acerca do curso que farão, do papel a ser desempenhado pelo professor e por eles próprios em sala de aula. Quando há domínio de tal realidade, fica mais fácil e mais harmoniosa a formação profissional.

Partindo do princípio de que os professores são conscientes de suas responsabilidades, os alunos, por sua vez, também, podem saber o que realmente esperar deles, os quais possuem uma participação importante na formação desses futuros profissionais. E mais além, os alunos devem compreender o papel que os professores têm na sua formação.

Fica claro que entre eles ainda predomina a hegemonia da racionalidade técnica, preceitos pautados nos primeiros currículos de Enfermagem, em que a dicotomia teoria/prática se evidenciava, como se falou no decorrer dessa pesquisa. Essa concepção de formação tem como foco, informações que oportunizam criar habilidades, com o objetivo de solucionar problemas. Tal método de ensino-aprendizagem leva à formação de um profissional técnico, ou seja, apto a desempenhar atividades, ou resolver algum tipo de intercorrência, cuja solução, previamente, já faz parte de seu conhecimento.

Compreendeu-se a partir das pesquisas realizadas com alunos, que fizeram parte da revisão bibliográfica desta pesquisa, juntamente com dados colhidos, que dizem respeito ao comportamento dos alunos durante as aulas observadas, que também compuseram a coleta de dados, que os melhores métodos, especialmente para o caso da Enfermagem, que tem como finalidade do curso, a formação de um profissional generalista, crítico, reflexivo, e com conhecimentos pautados na pesquisa científica, são outros. O que se espera da formação profissional de um aluno, nesse caso, é que ela seja composta por fatores enriquecedores que possam contribuir para que o aluno se situe no curso que está fazendo. Esses fatores além de que deveriam ser objetivos do docente, ao desenvolver seu trabalho, são indispensáveis para a formação mais próxima da ideal. No caso, eles devem conseguir mostrar o significado da profissão, suas finalidades, suas futuras atribuições; estimular o pensamento crítico e reflexivo do aluno, desenvolvendo sua capacidade intelectual, social, afetiva, criativa e motora; desafiar o aluno a ser curioso, a criar suas próprias ideias e experiências; buscar cativar o interesse do

aluno para o desenvolvimento de sua própria formação, mostrando que ele é o maior responsável para isso acontecer, e que o professor é apenas parte deste processo, e não o todo responsável; interagir os alunos com recursos pedagógicos diferentes, visando alcançar meios que sejam mais familiares com suas diversas realidades culturais e intelectuais, e tentar fazê-los entender a importância de cada uma delas.

Há uma dissociação teoria e prática, uma divergência entre o discurso, a legislação e a implementação. O discurso dos órgãos que estabelecem as diretrizes do ensino universitário - ementas dos cursos de Enfermagem – refere-se à formação de profissionais generalistas. A legislação, ou seja, o CNE/CSE, também dita que se formem profissionais generalistas. Todavia, implementa-se a formação de profissionais especialistas. O que ocorre também é que as instituições prestadoras de assistência à saúde, especialmente as particulares, como clínicas, hospitais, pronto socorros, almejam especialistas. Já os públicos, em sua maioria, empregam sim, os generalistas. Dessa forma, vê-se que não prevalece um mesmo modelo para a formação profissional e para empregabilidade. Sabe-se que deveria acontecer de todos trabalharem em prol de um ideal comum. Nesse sentido, a formação profissional, todas pautadas nos mesmos preceitos, e o mesmo se faria com os serviços, que deveriam esperar por tal tipo de profissional que está sendo formado. Há de haver sequência, harmonia entre as partes. Além disso, sabe-se das dificuldades relativas ao contexto que se inserem cada serviço. Significa que muitas vezes os alunos são formados para atuar dentro de realidades diferentes das que eles encontram quando se inserem no mercado de trabalho.

Um sério problema relacionado ao trabalho docente é a falta de autonomia profissional. Os professores se veem, sem escolha, em posição de passivos, submissos a planos curriculares “terceirizados”, estruturados por órgãos responsáveis por controlar a educação no Brasil. Essa situação pode impedir que o docente trabalhe sob propostas, experiências, ideais e contextos próprios. O que, por mais um motivo, pode acarretar um contraste entre a realidade que foi apresentada aos profissionais que se formaram, e a realidade em que esses mesmos profissionais estarão inseridos. Os órgãos governamentais responsáveis pela educação, e por ditar as diretrizes dos seus planos curriculares, necessitam oportunizar um maior espaço de atuação para os docentes, no seu trabalho pedagógico, no seu amplo aspecto, sendo desde a construção de um projeto pedagógico institucional, até a criação dos métodos para aplicação de tais normas, que devem ser específicos para cada contexto, que envolve, por exemplo, os recursos e os tipos de alunos.

A Enfermagem é mais uma profissão que está submetida aos ditames capitalistas. Isso leva a crer que ela deve corresponder às exigências governamentais que, no caso, são focadas

na manutenção do crescimento, ou simplesmente na estabilização econômica. Daí a razão de ela embasar-se em currículos preestabelecidos, onde muitas vezes os interesses governamentais superam os institucionais.

Constatou-se uma imaturidade dos alunos acerca do significado da profissão Enfermagem. O que se vê é que os alunos, quando questionados sobre essa temática, se mostram engajados no fator que embasava os primeiros currículos de Enfermagem, que era simplesmente o “cuidar”. Entretanto, com o passar do tempo, a Enfermagem foi uma profissão que, mesmo mantendo esse foco no ato de cuidar, sofreu diversas mudanças. Elas foram ao que diz respeito aos seus princípios, aos seus objetivos, às suas finalidades, aos seus papéis junto a outras profissões, a sua importância para a sociedade. A Enfermagem hoje é uma profissão dotada de grandes responsabilidades, que vão além do “cuidar”. Ela é ciência, informação, educação, e cuidar. Isso significa que é preciso sempre muito estudo, pesquisa, atualização.

Contudo, constatou-se uma dissociação do ensino da Enfermagem e da pesquisa científica. Essa realidade é um agravante tanto para quem ainda é aluno, quanto para quem já é um profissional. Deve-se ter consciência de que se a Enfermagem é uma ciência, ela está em constante mudança, adaptação ou mesmo sofrendo uma complementação. Portanto, não há como ela estar dissociada da pesquisa científica, que através da qual a profissão se informa, se renova, se atualiza, se constrói. Os profissionais se beneficiam com os conhecimentos científicos, já que é uma oportunidade de se manterem sempre informados acerca do seu próprio trabalho, por exemplo, sobre procedimentos, medicamentos, ou equipamentos. Mas, os pacientes também se beneficiam com a pesquisa, já que eles são tratados com base nessas informações, que quanto mais atuais e eficazes, melhor para eles.

Os docentes mostraram pouco conhecimento sobre a dimensão pedagógica de seu trabalho, e dos recursos necessários e disponíveis para autenticar e melhorar suas práticas, e a formação profissional dos alunos. Exemplo: os saberes docentes. Foi observado, assim como foi relatado por esses profissionais, que eles usufruem sempre dos mesmos tipos de recursos pedagógicos, como as aulas teórico-expositivas, e da exibição de informações em slides. O fato de os professores não conhecerem toda a variedade de recursos que se tem, para tornar as aulas mais harmoniosas, interessantes e resolutivas, limita a sua criatividade, e tende a impedir que os alunos também desenvolvam sua criatividade, e criem suas experiências, e suas interpretações. E um pouco mais além, a monotonia em sala de aula leva ao desinteresse dos alunos para com as aulas, e possivelmente, à desmotivação com o curso.

A relação de tratamento entre aluno-professor, e o interesse dos alunos pelo curso, de modo geral, são insatisfatórios. Observou-se que há dificuldade de convivência entre os alunos e os professores, salvos um ou outro episódio, em que predominou a harmonia em sala de aula. Em sua quase totalidade, prevaleceu a falta de respeito com professores e colegas interessados em aprender, por parte da maioria dos alunos; constatou-se a falta de compromisso de grande parte dos alunos, o que leva a crer, que a grande maioria não se identifica com o curso fazem, ou não alcançaram a maturidade necessária e desejável, para assumir a responsabilidade de fazer tal curso; além disso, importa ressaltar a cobrança impensada deles para com os docentes, já que muitas vezes exigem responsabilidades que não são inerentes ao trabalho docente.

Foi relatado e constatado que são poucos os recursos materiais e humanos para realização de aulas práticas e estágios supervisionados, que são os meios de proporcionar aos alunos, mais oportunidades de criar experiências profissionais. O ideal é que se tenha disponível um maior número de professores supervisores de atividades práticas, seja na própria universidade, ou, em ambiente hospitalar ou de prestação de assistência primária, para que as turmas de alunos possam ser divididas em menores partes. Dessa forma, supõe-se que mais alunos terão mais oportunidades de criarem mais experiências mesmo que ainda não sejam profissionais formados. Isso significará um grande avanço para quando forem enfermeiros recém-formados, o que, por sua vez, poderá resultar em menores dificuldades quando estiverem inseridos no mercado de trabalho, e serem melhor compreendidos e avaliados pelos que os contratam, e pelos que receberão suas assistências de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e sociedade**; ano XXII, nº 75, 15-32, Agosto, 2001.
- AMARAL, D. P; OLIVEIRA, R. J. Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: as interfaces de um Programa Oficial de formação: do escrito à dinâmica de formação. Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. Nº 31, 2008. Caxambu. **Anais 31ª Reunião Anual**. GT: Formação de professores. 2008.
- BARBOSA, E. C. V. e VIANA, L. O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Rev. Enfermagem UERJ**; 16(3): 339- 4, Rio de Janeiro jul./set. 2008. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=503206&indexSearch=ID>
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e sociedade**, v.25, n.89, p.1181-1201, Campinas, set./dez. 2004.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, 19(44): 19-32, Campinas, abr., 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan/fev/mar/abr, p. 20 - 28.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, 28(101): 1503-1523, set./ dez., 2007.
- BOSQUETTI, L. S. e BRAGA, E. M. Reações comunicativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio curricular. **Rev. Esc. Enfermagem USP**; 42(4): 690-6, São Paulo, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n4/v42n4a10.pdf>
- BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem**. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de Nov. 2001. Disponível em: <<<www. Google.com>>>. Acesso em 20 de outubro de 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: <<<www. Google.com>>>. Acesso em 20 de outubro de 2010.
- CAMPOS, F. V. e SOARES, C. B. Conhecimento dos estudantes de enfermagem em relação às drogas psicotrópicas. **Rev. Esc. Enfermagem USP**; 38(1): 99-108, São Paulo, Mar. 2004. Disponível em:

<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=497424&indexSearch=ID>

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**, v.1, Paz e Terra, 2007.

CASTRO, R. K. F.; SILVA, M. J. P. Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula – visão dos docentes de Enfermagem. **Rev Esc Enferm.**; USP; 35(4): 381-9, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n4/v35n4a10.pdf>.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. e DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e sociedade**, ano XXII, n. 75, agosto, 2001.

CHIRELLI, M. Q. O processo de formação do Enfermeiro crítico – reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA. [tese]. **Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP**; Ribeirão Preto (SP), 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORBANI, N. M. S.; BRÊTAS, M. C. R.; MATHEUS, M. C. C. Humanização do cuidado de Enfermagem: o que é isso? **Rev. Bras Enferm**, Brasília, 62(3): 349-54, maio/jun, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n3/03.pdf>

COSTA, C.; CASAGRANDE, L. D. R.; UETA, J. Processos reflexivos e competências envolvidos na prática docente universitária: um estudo de caso. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.13, n.31, p.409-22, out./dez. 2009. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=537717&indexSearch=ID>

COSTA, L. M. e GERMANO, R. M. Estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem: revistando a história. **Rev. Bras. Enfermagem**; 60(6): 706-10, Brasília, nov./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000600016&script=sci_arttext

Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. Nº 31, 2008. Caxambu. **Anais 31ª Reunião Anual**. GT: Formação de professores. 2008.

CRUZ, G. B. O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. Nº 31, 2008. Caxambu. **Anais 31ª Reunião Anual**. GT: Formação de professores. 2008.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006.

CURY, A. **Maria, a maior educadora da História: dez princípios que Maria utilizou para educar o menino Jesus**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

DIAS, A. O.; GUARIENTE, M. H. D. M.; BELEI, R. A. O enfermeiro recém-graduado e o primeiro emprego. Percepções da formação na graduação e da atuação profissional. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, Umuarama, 8(1): 19-24, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/saude/article/viewFile/237/210>

DILLY, C. M. L. e JESUS, M. C. P. **Processo educativo em enfermagem**: das concepções pedagógicas à prática profissional. São Paulo: Robe, 1995.

DOMENICO, E. B. L. e IDE, C. A. C. As competências do graduando em enfermagem: percepções de enfermeiros e docentes. **Acta Paulista de enfermagem**; 19(4): 394-401, São Paulo, out./dez., 2006. Disponível em:

<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=454261&indexSearch=ID>

FARIA, J. I. L. e CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**; 12(5): 821-7, setembro-outubro, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n5/v12n5a17.pdf>

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-26, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a08v34n1.pdf>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIEDLANDER, M. R. e MOREIRA, M. T. A. Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar. **Rev. Bras. Enfermagem**; 59(1): 09-13, Brasília, jan./fev. 2006. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=485393&indexSearch=ID>

GABRIELLI, J. M. W.; PELÁ, N. T. R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**; 38 (2): 168-74, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v38n2/07.pdf>

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**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GAUTHIER, J. H. M.; CABRAL, I. E.; SANTOS, I.; TAVARES, C. M. M. **Pesquisa em Enfermagem: novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1998.

GEOVANINI, T.; MOREIRA, A.; SCHOELLER, S. D.; MACHADO, W. C. A. **História da Enfermagem – versões e interpretações**. Rio de Janeiro: Revinter Ltda., 2005.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1977, p. 157-164.

- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- GUEDES, A. O; CHAVES, I. M. B. Uma mestra da palavra: ética, memória, poética e compaixão ou (com) paixão na obra de Célia Linhares. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. Nº 31, 2008. Caxambu. **Anais 31ª Reunião Anual**. GT: Formação de professores. 2008.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1993.
- HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HYMAN, H. **Planejamento e análise da pesquisa: princípios, casos e processos**. Rio de Janeiro: Lidaador, 1967.
- ITO, E. E.; PERES, A. M.; TAKAHASHI, R. T.; LEITE, M. M. J. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev Esc Enferm USP**; 40(4): 570-5, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a16.pdf>
- KAISER, D. E.; SERBIM, A. K. Diretrizes curriculares nacionais: percepções de acadêmicos sobre a sua formação em enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS);30(4): 633-40, dez., 2009.
- KNAPP, M. L. **La comunicación no verbal : el cuerpo y el entorno**. Barcelona: Paidós,1980.
- KROPF, S. P. Carlos Chagas e os debates e controvérsias sobre a doença do Brasil (1909-1923). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.16, supl.1, p. 205-227, jul., 2009. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=518515&indexSearch=ID>
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- LEITE, S.A.S; TASINI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZIL, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs) **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002, p. 113-141.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus quase 100 números. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1179- 1201, out., 2007.
- MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. A prática pedagógica das professoras de Enfermagem e os saberes. **Rev. Bras. Enfermagem**; 60(4): 400-4, jul./ago., 2007. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=467432&indexSearch=ID>
- MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e sociedade**, v.28, n.99, p. 466- 482, Campinas, mai/ago. 2007.
- MANCEBO, D.; MAUÉS, O. e CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente, **Educar**, n. 28, p. 37-53, editora UFPR, Curitiba, 2006.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, M. Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior. In: Marcondes E, Gonçalves EL, coordenadores. **Educação médica**; São Paulo: Sarvier 1998.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n.118, p.89-117, mar., 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; GUERREIRO, M. G. S.; MOREIRA, T. M. M.; ALMEIDA, M. I. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**; 44(3): 79-86, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n3/18.pdf>

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

NUNES, E.; CARVALHO, M. M. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 190-215, jan./jun., 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a08n17.pdf>

OLIVEIRA, A.S. Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um colégio militar. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. Nº 31, 2008. Caxambu. **Anais 31ª Reunião Anual**. GT: Formação de professores. 2008.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010

OLIVEIRA, J.F. e MANCEBO, D. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, p. 43-58, 2007.

OPTIZ, S. P.; MARTINS, J. T.; TELLES FILHO, P. C. P.; SILVA, A. E. B. C.; TEIXEIRA, T. C. A. O currículo integrado na graduação em enfermagem: entre o ethos tradicional e o de ruptura. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS); 29(2): 314-9, jun. 2008. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=539201&indexSearch=ID>

OTRANTO, C.R. A reforma da educação superior do Governo Lula. In: SILVA, JR. J.R.;

PALMEIRA, I. P. e RODRIGUÉZ, M. B. A Investigação científica no curso de enfermagem: uma análise crítica. **Esc. Anna Nery Rev. Enfermagem**; 12 (1): 68-75, mar.2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n1/v12n1a11.pdf>

PEDROSO, M. B.; CUNHA, M. I. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.12, n.24, p.141-52, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n24/10.pdf>

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed; 2001.
- PIMENTA S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.
- PINHEL, I. e KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**; 41 (4): 711-6, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n4/23.pdf>
- PRADO, C. e LEITE, M. M. J. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enfermagem**; 63(4): 548-54, Brasília, jul./ ago., 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n4/08.pdf>
- PUNTES, R. V. Formação, Identidade e Profissionalidade do professor da Educação Básica e do Ensino Superior no contexto Ibero-americano: um estado da arte (1993-2005). Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda intitulada *Formação identidade e profissionalização do professor de educação básica e do ensino superior*, no Seminário Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores, Cuiabá –MT, 20 a 23 nov., 2005.
- PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, n. 34, p. 169-184, Curitiba: Editora UFPR, 2009.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, M. T. P. e SOBRINHO, J. A. C. M. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. Bras. Enfermagem**; 61(4): 435-40, Brasília, jul./ago., 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf>
- RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I. P. S. e MANTOVANI, M. F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Esc. Anna Nery Rev. Enfermagem**; 11(2): 313-317, Rio de Janeiro, jun. 2007. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=15478&indexSearch=ID>
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Trad. de Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- RONCAGLIO, S. M. A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: a Influência da Gestão Educacional. **Psicologia, Ciência e Profissão**; 24 (2): 100-111, 2004. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=477545&indexSearch=ID>
- ROSA, R. B.; LIMA, M. A. D. S. Concepções de acadêmicos de enfermagem sobre o que é enfermeiro. **Acta Paul Enferm.**; 18(2): 125-30, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ape/v18n2/a02v18n2.pdf>
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder: Edusp, 1965.
- SEMIM, G. M.; SOUZA, M. C. B. M.; CORRÊA, A. K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão do estudante de enfermagem. **Rev. Gaúcha de Enferm.**; 30(3): 484-91,

Porto Alegre, 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210/6969>

SILVA, A. L.; CAMILLO; S. O. A educação em Enfermagem à luz do paradigma da complexidade. **Rev. Esc. Enfermagem USP**; 41(3): 403-10, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reusp/v41n3/09.pdf>

SILVA, D. G. V.; SOUZA, S. S.; TRENTINI, M.; BONETTI, A.; MATTOSINHO, M. M. S. Os desafios enfrentados pelos iniciantes na prática de enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**; 44(2): 511-6, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reusp/v44n2/38.pdf>

SILVA, M. A. S. Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. Nº 31, 2008. Caxambu. **Anais 31ª Reunião Anual**. GT: Formação de professores. 2008.

SILVA, M. G.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. S.; SILVA, R. M. O. Processo de formação da (o) Enfermeira (o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Contexto Enferm**, Florianópolis; 19(1): 176-84, Jan./Mar., 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n1/v19n1a21.pdf>

SIMÕES, J. F. F. L. e GARRIDO, A. F. S. F. Finalidade das estratégias de supervisão utilizadas em ensino clínico de enfermagem. **Texto e contexto - enfermagem**; 16(4): 599-608, Florianópolis, out./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n4/a03v16n4.pdf>

SÔNEGO, R. V.; ZAMBERLAN, M. A. T. Concepções e práticas sócio-educativas promotoras de autonomia no ensino fundamental. **Psicol. estud.**, 12(2), Maringá Mai./Agos., 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a15.pdf>

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

TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas; 102(29): p. 159-80, jan./abr., 2008.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C.; BERBEL, N. A. N. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.10, n.20, p.443-56, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=443562&indexSearch=ID>

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

1) Qual seu sexo?

- Feminino
 Masculino

2) Qual sua idade?

3) Qual é sua formação?

4) Há quanto tempo concluiu a graduação?

5) Sua graduação foi em universidade pública ou particular?

- pública
 particular

6) Você considera que ela ter sido pública ou particular influenciou a qualidade de sua formação profissional?

- Sim
 Não

7) Se sim, por quê?

8) Possui alguma especialização?

- Sim
 Não

Qual?

Há quanto tempo concluiu?

9) Possui algum curso específico para docência?

Sim

Não

Qual?

10) Se não, planeja fazer algum?

Sim

Não

Qual?

11) O que a (o) fez seguir os caminhos da docência?

12) Há quanto tempo trabalha como docente?

13) Por qual (s) disciplina (s) você é responsável?

14) Quais os aspectos que o atraem no trabalho docente?

15) Que pontos você destacaria como indesejáveis e /ou negativos no trabalho docente?

16) Usualmente, você costuma fazer reflexões sobre como está sendo seu trabalho pedagógico?

- Sim
 Não

Caso sua resposta seja sim, de que maneira isso ocorre?

17) Sua atuação docente é para você:

- uma vocação
 falta de opção melhor
 uma profissão como outras tantas
 um trabalho a mais

18) No seu modo de ver, para a formação de um enfermeiro o que é fundamental?

19) O que você considera serem habilidades importantes exigidas do docente ao preparar uma prova, uma aula, ou mesmo ministrá-la; enfim, para desenvolver o seu trabalho pedagógico?

20) Você julga que possui o perfil para ministrar as aulas da disciplina a qual é responsável?

- Sim
 Não

21) Você se julga um profissional preparado e capacitado para exercício da docência?

- Sim
 Não

22) Além de conhecimentos técnicos e científicos, você possui outros tipos de conhecimentos? Quais são eles? E como os classifica?

23) Quais são as práticas pedagógicas utilizadas durante o desenvolvimento de suas aulas e demais atividades docentes?

24) Você considera que seus métodos são eficazes na formação de futuros profissionais enfermeiros?

Sim

Não

Justifique:

25) Você admite que o currículo do curso atenda as necessidades do mercado de trabalho, que espera a formação de enfermeiros generalistas e qualificados para o exercício da profissão?

Sim

Não

Justifique:

26) Como vê e considera sua relação com os seus alunos?

Razoável

Insatisfatória

Boa

Desejável

27) Como você considera o nível de interesse dos alunos em presenciar e participar de suas aulas?

Ruim

Bom

Ótimo

Se ruim, a que fatores você atribui tal comportamento?

falta de amizade entre alunos e professor

natureza do jovem pela aula (displícência)

escolha equivocada pelo curso

- alunos que já são profissionais técnicos da área, e não possui verdadeiro interesse em se aperfeiçoar, apenas almejam o diploma
- talvez a didática utilizada seja pouco adaptada a fim de alcançar a atenção dos alunos

Algum outro fator não supracitado? _____

28) Você admite possuir uma considerável base teórica relacionada à disciplina, a qual é responsável pelas aulas?

- Sim
- Não

29) Como você classifica as condições físicas e materiais para exercício da profissão no curso do qual é docente?

- Ruim
- Bom
- Razoável
- Ótimo

Deseja fazer algum comentário complementar a respeito dessa questão?

30) Em sua opinião, o que explica a dificuldade de enfermeiros recém-formados se ingressarem no mercado de trabalho? E o que justificaria as dificuldades sentidas pela sua maioria, ao prestar assistência generalista e qualificada aos pacientes nesse momento?

31) Você acredita que há uma divergência, entre as exigências do mercado de trabalho (da realidade do setor da saúde no Brasil), com as propostas de formação do profissional enfermeiro ditadas pelo MEC e pelas políticas públicas educacionais?

- Sim
- Não

Por quê?

32) Se sim, você entende que a classificação do trabalho dos enfermeiros recém-formados, tida muitas vezes, como questionável, seja errônea, sendo uma consequência dessa divergência?

Sim

Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

1) Qual seu sexo?

- Feminino
 Masculino

2) Qual sua idade?

3) Há quanto tempo ingressou na graduação?

4) O que a (o) fez escolher o curso Enfermagem?

5) O que significa Enfermagem para você?

6) No seu modo de ver, para a formação de um enfermeiro, o que é fundamental?

7) O que você considera serem habilidades importantes exigidas do docente ao preparar uma prova, uma aula, ou mesmo ministrá-la; enfim, para desenvolver o trabalho pedagógico?

8) Você julga que seus professores possuem o perfil para ministrar as aulas das disciplinas as quais são responsáveis, respectivamente?

- sim
 não
 a maioria
 a minoria

9) Para você, seus professores são profissionais preparados e capacitados para exercício da docência?

- sim
- não
- a maioria
- a minoria

10) Além de conhecimentos técnicos e científicos, você acha que os professores devem possuir outros tipos de conhecimentos? Quais são eles? E como os classifica?

11) Quais são as práticas pedagógicas notadas por você, que são utilizadas pelos docentes durante o desenvolvimento das aulas e demais atividades? Como você as classifica?

12) Você considera que os métodos utilizados pelos docentes do curso são eficazes na formação de futuros profissionais enfermeiros?

- Sim
- Não

Justifique:

13) Você acredita que o currículo do curso atenda as necessidades do mercado de trabalho, que espera a formação de enfermeiros generalistas e qualificados para o exercício da profissão?

- Sim
- Não

Justifique:

14) Como vê e considera sua relação com os seus professores?

- Razoável
- Insatisfatória
- Boa
- Desejável

15) Como você considera o nível de interesse dos professores em incentivar e contribuir na construção de conhecimento dos alunos?

- Ruim
- Bom
- Ótimo

Se ruim, a que fatores você atribui tal comportamento?

- o professor não possui didática
- o professor não possui conhecimento suficiente a respeito do conteúdo pelo qual ele é responsável
- o professor está ali apenas para cumprir suas horas de trabalho, e não se interessa pelos alunos
- o professor não leva o menor jeito para ocupar o cargo de docente

Algum outro fator não supracitado? _____

16) Como você classifica as condições físicas e materiais que a instituição oferece para a formação de enfermeiros?

- Ruim
- Bom
- Razoável
- Ótimo

Deseja fazer algum comentário complementar a respeito dessa questão?

17) Em sua opinião, o que explica a dificuldade de enfermeiros recém-formados se ingressarem no mercado de trabalho? E o que justificaria as dificuldades sentidas pela sua maioria, ao prestar assistência generalista e qualificada aos pacientes nesse momento?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A observação será realizada dentro de salas de aulas do curso de Enfermagem da Instituição de ensino superior, da cidade de Uberaba no momento em que estiverem sendo ministradas as aulas correspondentes aos professores-sujeitos da questão, de forma não-participativa.

Serão observados os seguintes aspectos:

- práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do curso;
- relação entre o professor e o aluno do curso;
- o nível de interesse e envolvimento dos alunos durante uma aula do curso;
- condições físicas e materiais que a universidade oferece para a prática do curso; e
- coerência entre o que foi observado em sala de aula e as respostas dadas aos questionários respondidos pelos professores e alunos, visando a complementação dos dados relevados e solicitados nos mesmos.

APÊNDICE D – TCLE ENTREGUE AOS DOCENTES

Data: ___/___/___

Nome do docente (sujeito da pesquisa): _____

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa: _____

Email do sujeito da pesquisa: _____

Pesquisador responsável: _____

Identificação (RG) do pesquisador responsável: _____

Telefone de contato do pesquisador responsável: _____

Email do pesquisador responsável: _____

Havia um tempo em que o enfermeiro era aquele agente de saúde que tinha como única função cuidar dos doentes. Entretanto, a sociedade mudou, o mercado evoluiu e diante disso, há uma demanda por profissional mais completo e generalista.

O enfermeiro segue exercendo suas atividades assistenciais, mas teve sua função e responsabilidades ampliadas. Devido a isso, se faz necessário voltar a atenção no modo como está sendo a formação acadêmica desse profissional.

Além de uma boa instituição, há outros fatores que são relevantes para uma boa formação profissional, especialmente, no que diz respeito ao trabalho acadêmico do docente, e consequentemente, uma boa aceitação desse profissional no mercado de trabalho.

Este projeto tem como objetivo geral investigar quais são os fatores centrais da formação de um profissional enfermeiro de perfil, consideravelmente, generalista e qualificado para o exercício da profissão. São objetivos específicos: compreender como tem sido a base da formação profissional dos professores dos cursos de enfermagem, identificar o que ditam as políticas educacionais sobre o curso de enfermagem, identificar quais são as diretrizes que compõem o currículo do curso de Enfermagem proposto pelo MEC, conhecer e analisar os saberes dos professores de um curso de enfermagem de uma Instituição de ensino superior, da cidade de Uberaba, visando a verificar a coerência destes com as diretrizes educacionais em vigor, e observar: como é a relação de tratamento entre o professor e o aluno do curso de Enfermagem, o nível de interesse dos alunos durante uma aula do curso de Enfermagem e como são as condições físicas e materiais que a universidade oferece para a prática do curso de Enfermagem. Espera-se que deste estudo resultam ações formativas frente

ao curso em questão, tendo em vista o desenvolvimento profissional de professores e colaboradores da área.

Nesse sentido, você, _____ está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa intitulada “TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO: caminhos, saberes e dificuldades”, de responsabilidade da pesquisadora Marcela de Melo Bisinotto.

O nome da Instituição de ensino superior, na qual será realizada a coleta de dados da pesquisa será mantido em sigilo, pelo fato de não se tratar de um estudo de caso, ou seja, de não estar voltado para um determinado curso de enfermagem, de uma Universidade específica. Sendo assim, o nome da Instituição de ensino superior fica dispensável para a realização da pesquisa.

Se você aceitar participar desse projeto, você fará parte de dois momentos distintos, um que diz respeito ao questionário, que compreenderá questões abertas e fechadas, de natureza subjetiva e objetiva; e outro que corresponde ao ato de observação, que será efetuado por mim pesquisadora, e ocorrerá em sala de aula, visando a complementação dos dados relevados e solicitados no questionário. A observação será sistemática e não-participativa.

Caso você se disponha a contribuir com a realização dessa pesquisa, você não sofrerá nenhum risco físico ou psicológico. Caso você se negue a participar, não será punido ou sofrerá qualquer represália por isso.

Os benefícios de sua participação é, primeiramente, permitir que os dados relacionados à pesquisa de campo sejam devidamente coletados, admitindo que a pesquisa se desenvolva; e, posteriormente, eles virão quando o trabalho se concluir e a sociedade obtiver o retorno, considerando que a partir do momento que atingir os devidos resultados esperados com a realização desse estudo, haverá a possibilidade de se informar a respeito, de quais são os melhores métodos, as melhores práticas, os saberes mais cabíveis, as melhores diretrizes curriculares para a formação de profissionais enfermeiros mais generalistas e qualificados para o exercício da profissão, e com isso oferecendo uma melhor assistência aos pacientes, que deles, dependem para se tratar.

Sua identidade e os dados por você informados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos.

Pela sua participação no estudo, a você não caberá nenhum custo, nem receberá nenhum pagamento. Será permitido que você interrompa sua participação, mesmo que já tenha iniciado a mesma, sem que isso lhe cause qualquer consequência.

Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários.

Você receberá uma cópia assinada desse termo, onde constará a identificação e os dados do membro responsável pelo trabalho, caso você queira entrar em contato com ele.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE E – TCLE ENTREGUE AOS DISCENTES, QUE ACEITARAM RESPONDER AO QUESTIONÁRIO,
E PARTICIPAR DA OBSERVAÇÃO

Data: ___/___/___

Nome do discente (sujeito da pesquisa): _____

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa: _____

Email do sujeito da pesquisa: _____

Pesquisador responsável: _____

Identificação (RG) do pesquisador responsável: _____

Telefone de contato do pesquisador responsável: _____

Email do pesquisador responsável: _____

Havia um tempo em que o enfermeiro era aquele agente de saúde que tinha como única função cuidar dos doentes. Entretanto, a sociedade mudou, o mercado evoluiu e diante disso, há uma demanda por profissional mais completo e generalista.

O enfermeiro segue exercendo suas atividades assistenciais, mas teve sua função e responsabilidades ampliadas. Devido a isso, se faz necessário voltar a atenção no modo como está sendo a formação acadêmica desse profissional.

Além de uma boa instituição, há outros fatores que são relevantes para uma boa formação profissional, especialmente, no que diz respeito ao trabalho acadêmico do docente, e consequentemente, uma boa aceitação desse profissional no mercado de trabalho.

Este projeto tem como objetivo geral investigar quais são os fatores centrais da formação de um profissional enfermeiro de perfil, consideravelmente, generalista e qualificado para o exercício da profissão. São objetivos específicos: compreender como tem sido a base da formação profissional dos professores dos cursos de enfermagem, identificar o que ditam as políticas educacionais sobre o curso de enfermagem, identificar quais são as diretrizes que compõem o currículo do curso de Enfermagem proposto pelo MEC, conhecer e analisar os saberes dos professores de um curso de enfermagem de uma Instituição de ensino superior, da cidade de Uberaba, visando a verificar a coerência destes com as diretrizes educacionais em vigor, e observar: como é a relação de tratamento entre o professor e o aluno do curso de Enfermagem, o nível de interesse dos alunos durante uma aula do curso de Enfermagem e como são as condições físicas e materiais, que a Instituição oferece para a

prática do curso de Enfermagem. Espera-se que deste estudo resultam ações formativas frente ao curso em questão, tendo em vista o desenvolvimento profissional de professores e colaboradores da área.

Nesse sentido, você, _____ está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa intitulada “TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO: caminhos, saberes e dificuldades”, de responsabilidade da pesquisadora Marcela de Melo Bisinotto.

O nome da Instituição de ensino superior, na qual será realizada a coleta de dados da pesquisa será mantido em sigilo, pelo fato de não se tratar de um estudo de caso, ou seja, de não estar voltado para um determinado curso de enfermagem, de uma Universidade específica. Sendo assim, o nome da Instituição de ensino superior fica dispensável para a realização da pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa compreenderá dois momentos distintos, um que diz respeito ao questionário, que compreenderá questões abertas e fechadas, de natureza subjetiva e objetiva; e outro que corresponde ao ato de observação, que será efetuado por mim pesquisadora, e ocorrerá em sala de aula, visando a complementação dos dados relevados e solicitados no questionário. A observação será sistemática e não-participativa.

Caso você se disponha a contribuir com a realização dessa pesquisa, você não sofrerá nenhum risco físico ou psicológico. Caso você se negue a participar, não será punido ou sofrerá qualquer represália por isso.

Os benefícios de sua participação é, primeiramente, permitir que os dados relacionados à pesquisa de campo sejam devidamente coletados, admitindo que a pesquisa se desenvolva; e, posteriormente, eles virão quando o trabalho se concluir e a sociedade obtiver o retorno, considerando que a partir do momento que atingir os devidos resultados esperados com a realização desse estudo, haverá a possibilidade de se informar a respeito, de quais são os melhores métodos, as melhores práticas, os saberes mais cabíveis, as melhores diretrizes curriculares para a formação de profissionais enfermeiros, generalistas e qualificados, para o exercício da profissão, e com isso oferecendo uma melhor assistência aos pacientes, que deles, dependem para se tratar.

Sua identidade e os dados por você informados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos.

Pela sua participação no estudo, a você não caberá nenhum custo, nem receberá nenhum pagamento. Será permitido que você interrompa sua participação, mesmo que já tenha iniciado a mesma, sem que isso lhe cause qualquer consequência.

Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários.

Você receberá uma cópia assinada desse termo, onde constará a identificação e os dados do membro responsável pelo trabalho, caso você queira entrar em contato com ele.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE F – TCLE ENTREGUE AOS DISCENTES, QUE ACEITARAM PARTICIPAR APENAS DA
OBSERVAÇÃO

Data: ___/___/___

Nome do discente (sujeito da pesquisa): _____

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa: _____

Email do sujeito da pesquisa: _____

Pesquisador responsável: _____

Identificação (RG) do pesquisador responsável: _____

Telefone de contato do pesquisador responsável: _____

Email do pesquisador responsável: _____

Havia um tempo em que o enfermeiro era aquele agente de saúde que tinha como única função cuidar dos doentes. Entretanto, a sociedade mudou, o mercado evoluiu e diante disso, há uma demanda por profissional mais completo e generalista.

O enfermeiro segue exercendo suas atividades assistenciais, mas teve sua função e responsabilidades ampliadas. Devido a isso, se faz necessário voltar a atenção no modo como está sendo a formação acadêmica desse profissional.

Além de uma boa instituição, há outros fatores que são relevantes para uma boa formação profissional, especialmente, no que diz respeito ao trabalho acadêmico do docente, e consequentemente, uma boa aceitação desse profissional no mercado de trabalho.

Este projeto tem como objetivo geral investigar quais são os fatores centrais da formação de um profissional enfermeiro de perfil, consideravelmente, generalista e qualificado para o exercício da profissão. São objetivos específicos: compreender como tem sido a base da formação profissional dos professores dos cursos de enfermagem, identificar o que ditam as políticas educacionais sobre o curso de enfermagem, identificar quais são as diretrizes que compõem o currículo do curso de Enfermagem proposto pelo MEC, conhecer e analisar os saberes dos professores de um curso de enfermagem de uma Instituição de ensino superior, da cidade de Uberaba, visando a verificar a coerência destes com as diretrizes educacionais em vigor, e observar: como é a relação de tratamento entre o professor e o aluno do curso de Enfermagem, o nível de interesse dos alunos durante uma aula do curso de Enfermagem e como são as condições físicas e materiais que a universidade oferece para a

prática do curso de Enfermagem. Espera-se que deste estudo resultam ações formativas frente ao curso em questão, tendo em vista o desenvolvimento profissional de professores e colaboradores da área.

Nesse sentido, você, _____ está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa intitulada “TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO: caminhos, saberes e dificuldades”, de responsabilidade da pesquisadora Marcela de Melo Bisinotto.

O nome da Instituição de ensino superior, na qual será realizada a coleta de dados da pesquisa será mantido em sigilo, pelo fato de não se tratar de um estudo de caso, ou seja, de não estar voltado para um determinado curso de enfermagem, de uma Universidade específica. Sendo assim, o nome da Instituição de ensino superior fica dispensável para a realização da pesquisa.

Se você aceitar participar desse projeto, você fará parte do momento que corresponde ao ato de observação em sala de aula, durante a realização da mesma, que será efetuado por mim pesquisadora, visando a complementação dos dados relevados e solicitados nos questionários. A observação será sistemática e não-participativa.

Caso você se disponha a contribuir com a realização dessa pesquisa, você não sofrerá nenhum risco físico ou psicológico. Caso você se negue a participar, não será punido ou sofrerá qualquer represália por isso.

Os benefícios de sua participação é, primeiramente, permitir que os dados relacionados à pesquisa de campo sejam devidamente coletados, admitindo que a pesquisa se desenvolva; e, posteriormente, eles virão quando o trabalho se concluir, e a sociedade obtiver o retorno, considerando que a partir do momento que atingir os devidos resultados esperados com a realização desse estudo, haverá a possibilidade de se informar a respeito, de quais são os melhores métodos, as melhores práticas, os saberes mais cabíveis, as melhores diretrizes curriculares para a formação de profissionais enfermeiros mais generalistas e qualificados para o exercício da profissão, e com isso oferecendo uma melhor assistência aos pacientes, que deles, dependem para se tratar.

Sua identidade e os dados por você informados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos.

Pela sua participação no estudo, a você não caberá nenhum custo, nem receberá nenhum pagamento. Será permitido que você interrompa sua participação, mesmo que já tenha iniciado a mesma, sem que isso lhe cause qualquer consequência.

Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários.

Você receberá uma cópia assinada desse termo, onde constará a identificação e os dados do membro responsável pelo trabalho, caso você queira entrar em contato com ele.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO A – ARTIGO QUE INFORMA AS FINALIDADES DO CURSO DE ENFERMAGEM, DE ACORDO
COM O CNE/CSE

Art. 14. Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

- I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;
- II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;
- III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;
- IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;
- V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
- VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro;
- VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e
- IX - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem.

Fonte: Brasil CNE/CSE, 2001, p. 5-6.

ANEXO B – ARTIGO QUE INFORMA OS OBJETIVOS DO CURSO DE ENFERMAGEM, DE ACORDO COM O CNE/CSE

Art. 5º. A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

- I - atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;
- II - incorporar a ciência/arte do cuidar como instrumento de interpretação profissional;
- III - estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;
- IV - desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;
- V - compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações;
- VI - reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
- VII - atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso;
- VIII - ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança;
- IX - reconhecer as relações de trabalho e sua influência na saúde;
- X - atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;
- XI - responder às especificidades regionais de saúde através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;
- XII - reconhecer-se como coordenador do trabalho da equipe de enfermagem;
- XIII - assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde;

- XIV - promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- XV - usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;
- XVI - atuar nos diferentes cenários da prática profissional, considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico;
- XVII - identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes;
- XVIII - intervir no processo de saúde-doença, responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência;
- XIX - coordenar o processo de cuidar em enfermagem, considerando contextos e demandas de saúde;
- XX - prestar cuidados de enfermagem compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas pelo indivíduo, pela família e pelos diferentes grupos da comunidade;
- XXI - compatibilizar as características profissionais dos agentes da equipe de enfermagem às diferentes demandas dos usuários;
- XXII - integrar as ações de enfermagem às ações multiprofissionais;
- XXIII - gerenciar o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;
- XXIV - planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde;
- XXV - planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento;
- XXVI - desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;
- XXV - respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão; interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;

XXVI - utilizar os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de enfermagem e da assistência à saúde; participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde;

XXVII - assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde; cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como enfermeiro; e

XXVIII - reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde.

Fonte: Brasil CNE/CSE, 2001, p. 2-3.

ANEXO C – PERFIL DO ENFERMEIRO ATUAL, SEGUNDO A CNE/CSE

Art. 3º. O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formado egresso/profissional:

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

Fonte: Brasil CNE/CSE, 2001, p. 1.

ANEXO D – FINALIDADES DO CURSO SUPERIOR NO BRASIL, DE ACORDO COM A LDB

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

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

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

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;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e

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.

Fonte: Brasil LDB, 1996, p. 14-15.