



FACULDADE DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

JAKELINE GAVIOLI DE SOUSA E SILVA

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA O PROFISSIONAL
ENFERMEIRO**

ARIQUEMES - RO

2017

Jakeline Gavioli de Sousa e Silva

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA O PROFISSIONAL
ENFERMEIRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Enfermagem da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA, como requisito à obtenção de Grau do Bacharel em Enfermagem.

Orientadora: Prof. Ms. Thays D. C. Veríssimo.

ARIQUEMES - RO

2017

Jakeline Gavioli de Sousa e Silva

DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA O PROFISSIONAL ENFERMEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Enfermagem da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA, como requisito à obtenção de Grau do Bacharel em Enfermagem.

Orientadora: Prof. Ms. Thays D. C. Veríssimo.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Ms. Thays D. C. Veríssimo
Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA

Prof. Esp. Jessica de Sousa Vale
Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA

Prof. Esp. Douglas P. do Nascimento
Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA

Ariquemes, 27 de novembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus que acompanhou meu caminho durante esta jornada, mesmo tendo me distanciado de ti nunca me desamparou.

A minha família pelo exemplo de luta e perseverança. A palavra motiva, mas o exemplo ensina.

A minha mãe **Silvana Gavioli**, que nunca mediu esforços para concretizar este sonho, sempre me amparando e motivando em todos os dias. Sem dúvidas é o alicerce do meu ser.

A minha avó **Flora Gavioli**, com toda sua ternura me impulsionando á conclusão de minha formação.

As minhas amigas **Kassia Resende Roberto, Lorraine Mantovaneli e Amanda Moreira de Meireles**. Palavras são pouco para agradecer os incríveis momentos de convivência, porém, as recordações falarão por mim. Com vocês conheci o que é companheirismo e a importância de uma amizade pura e verdadeira. Em especial a Amanda, pois, além de me acolher em seu lar, abriu também as portas de seu coração, me inserindo em seu contexto familiar e compartilhando experiências que nortearam minha evolução pessoal atual, tornando imensurável meu carinho por ti.

Á você **Mario Graziano**, por toda a ajuda, orações e treinamentos, sempre incentivando e mostrando a melhor forma de vencer os obstáculos da vida.

Aos meus tios **Clemilda e Antônio Norberto**, pela compreensão e amor, mesmo distantes me apoiaram e impulsionaram ao sucesso, me acolhendo como pais.

E por fim a todos que de alguma maneira contribuíram para a conclusão dessa caminhada, mestres, orientadores e colegas de jornada.

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

RESUMO

A transição da academia para o campo de trabalho é um processo desafiador para os enfermeiros recém-formados. A reflexão no âmbito da formação pedagógica do enfermeiro docente é primordial em virtude à complexidade da prática profissional incluída na tarefa da educação. Objetivando abordar os desafios enfrentados pelos profissionais enfermeiros quanto à inserção na docência. O presente estudo trata-se de revisão bibliográfica exploratória de literatura científica. Ao tomarmos conhecimento sobre a trajetória histórica da enfermagem podemos elucidar o cenário vivido e proporcionar um meio de compreensão acerca da sua evolução. A enfermagem é uma profissão que visa assistir, cuidar, pesquisar e educar. Educar é um dos principais papéis que o profissional de enfermagem assume em sua prática profissional, não somente enfocando a educação em saúde, mas também a formação de novos profissionais. O trabalho docente é permeado por vários obstáculos didático-pedagógicos relacionados ao professor, também ao aluno e à instituição. Considera-se que a formação do profissional enfermeiro se fundamenta na visão do cuidar, desde a proposta de Florence Nightingale, ganhou fins científicos terapêuticos para assistência e ensino. A dificuldade saliente que se depara o egresso voltada para o sofrimento no início de sua vida profissional, tem vínculo com o despreparo na formação acadêmica acerca do ensino didático, pedagógico e psicológico, pautado em preceitos históricos destacando a valorização do profissional assistencialista, deixando a segunda mão a magnífica vertente da docência.

Palavras-chave: Enfermagem; Docência; Educação.

ABSTRACT

The transition from academia to the field of work is a challenging process for newly formed nurses. Reflection in the pedagogical training of the teaching nurse is paramount because of the complexity of the professional practice included in the task of education. Aiming to address the challenges faced by nursing professionals regarding their inclusion in teaching. The present study is an exploratory bibliographical review of scientific literature. When we learn about the historical trajectory of nursing we can elucidate the lived scenario and provide a means of understanding about its evolution. Nursing is a profession that aims to assist, care, research and educate. Educar is one of the main roles that the nursing professional assumes in his professional practice, not only focusing on health education, but also the training of new professionals. The teaching work is permeated by several didactic-pedagogical obstacles related to the teacher, also to the student and to the institution. It is considered that the training of the nurse professional is based on the vision of care, since the proposal of Florence Nightingale, won therapeutic scientific purposes for care and education. The salient difficulty that the egress facing the suffering in the beginning of his professional life is related to the lack of preparation in the academic formation about didactic, pedagogical and psychological teaching, based on historical precepts highlighting the valuation of the professional assistencialista, leaving the second of teaching.

Keywords: Nursing; Teaching; Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDENF	Bases de Dados em Enfermagem
CNE/CES	Conselho Nacional Educação/ coeficiente equiparação salarial
DCN	Diretriz curricular Nacional
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LILACS	Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde
MEC	Ministério de Educação
PROFAE	Programa de Profissionalização de Trabalhadores na Área da Saúde
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SENADEn	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. OBJETIVOS	13
2.1 OBJETIVO GERAL	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3. METODOLOGIA	14
4. REVISÃO DE LITERATURA	16
4.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL ENFERMEIRO	16
4.2 PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO.....	22
4.3 PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ENFERMEIROS NA INSERÇÃO A DOCÊNCIA	27
4.4 MANEIRAS DE MINIMIZAR AS DIFICULDADES.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

A transição da academia para o campo de trabalho é um processo desafiador para os enfermeiros recém-formados. É comum observar a preocupação com esse momento entre os egressos, muitas vezes, a ansiedade é grande, considerando a responsabilidade em assumir o novo posto de trabalho, principalmente quando trata-se da docência, pois aliado ao processo pedagógico, o mesmo terá que executar novas demandas de atitudes e competências atribuídas ao novo cargo, que antes talvez nem se preocupavam. (SILVA et al, 2010).

Diante disso, aflora reflexões acerca da formação e preparação dos enfermeiros enquanto graduandos. Assim, vale ressaltar que a formação privilegie não somente a entrada e permanência no mercado de trabalho, mas também enfatize a educação, que promova a construção de sujeitos críticos, autônomos e com capacidade de transformação e propagação de saberes. (JESUS et al., 2013).

A formação de trabalhadores da área da saúde de modo geral, visa proporcionar um processo dialético de ensino-aprendizagem, o que resulta na adoção de um modelo educativo e de perspectivas pedagógicas que ultrapassam a transmissão de conhecimentos. Impulsionando os profissionais em formação a extraírem das situações complexas e contraditórias de seus exercícios diários profissionais a possibilidade de superação de obstáculos e de construção de novas alternativas. (SOUZA, 2009).

Sendo assim, para Libâneo (1994), as instituições de ensino superior têm o papel de transmitir a cultura e a ciência, e o compromisso de formar sujeitos pensantes e críticos, com personalidade ética. Considerando que o desafio posto no papel de ser enfermeiro docente deve sofrer alterações em seu significado, pois a realidade demanda mudanças.

A reflexão no âmbito da formação pedagógica do enfermeiro docente é primordial em virtude à complexidade da prática profissional incluída na tarefa da educação. Muitos professores consideram a docência em saúde secundária, pois deixa de reconhecer a existência de uma relação entre aprendizagem, ensino e assistência. (PACHECO-RODRIGUES; MENDES-SOBRINHO, 2007).

A fim de contribuir para um ensino de melhor qualidade principalmente, quanto à formação, atuação e desenvolvimento de professores na enfermagem, a atuação docente, precisa ir ao encontro das expectativas traçadas para a educação do século XXI, onde a mesma solicita profissionais com espírito científico e pensamento crítico reflexivo, para que desenvolvam os saberes e competências essenciais à sua prática docente. (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

Diante do desafio da prática docente o enfermeiro bacharel além de competente no exercício da profissão, precisa desenvolver características que o auxiliem na superação dos obstáculos didáticos, considerado estes, como tudo que interfere negativamente no processo ensino-aprendizagem. Preocupa-nos, nesse sentido, a discussão não somente da prática pedagógica que temos, mas da prática pedagógica que queremos, objetivando encontrar possibilidades concretas que superem as falhas de formação. (PACHECO-RODRIGUES; MENDES-SOBRINHO, 2007).

A docência é uma prática complexa e tem se mostrado como caminho para inserção do enfermeiro no mercado de trabalho. O processo de construção do conhecimento pedagógico docente destaca a necessidade de tornar a formação permanente e continuada como peça fundamental, sendo essa uma das características dos bons professores. (JESUS et al., 2013).

A educação que acontece nas universidades pressupõe a utilização de metodologias dinâmicas de ensino-aprendizagem, que promovam desafios concretos a serem alcançados e superados pelos acadêmicos, permitindo que eles sejam sujeitos na construção do seu próprio conhecimento. O docente tem que ser um facilitador da aprendizagem, criando situações para que os alunos aprendam o conteúdo, que consiste nas experiências reconstruídas por eles. (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Mas ainda em tempos atuais, ocorre a supervalorização do profissional técnico, alinhado ao fato de minimizarem a formação pedagógica, sempre a colocando em segundo plano dentro das competências e habilidades necessárias para a estruturação de um profissional holístico, reforçada pela evolução histórica da formação do enfermeiro no Brasil.

Tal estudo se justifica à medida que propõe identificar os desafios enfrentados pelos profissionais enfermeiros quanto à inserção na docência. Relevando que a prática pedagógica, independentemente do nível de ensino, é uma atividade complexa que envolve conhecimentos básicos advindos de formação acadêmica, literatura da área, materiais educativos, contexto institucional e da própria experiência prática, necessita tempo não apenas em atividades de ensino, mas de preparo e interação com seu público.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Abordar os desafios enfrentados pelos profissionais enfermeiros quanto à inserção na docência.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discorrer historicamente sobre a formação do enfermeiro;
- Ressaltar a importância da prática docente na formação do enfermeiro;
- Identificar os principais desafios enfrentados pelos enfermeiros na inserção a docência;
- Sugerir possíveis formas de minimizar os pontos negativos provenientes da formação tecnicista do bacharel em enfermagem.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo optou-se pela revisão bibliográfica exploratória de literatura científica. A quantidade de estudos qualitativos relacionados à abordagem pedagógica na área da enfermagem não tem sido muito expressiva. Assim, o desafio atual é utilizar os resultados desses estudos para estimular a produção de conhecimentos na área da pedagogia em enfermagem, com vistas a promover reflexões sobre a prática docente na formação de enfermeiros. Dessa forma, a revisão sistemática é muito importante, pois permite a coleta, a categorização, à avaliação e, enfim, a síntese dos trabalhos selecionados.

Realizou-se a revisão sistemática da literatura englobando artigos originais publicados apenas em periódicos indexados em bases de dados confiáveis, e que tivessem grande potencial de contribuição para o estudo. Realizaram-se as buscas nas seguintes bases de dados: LILACS (Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde), SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e BDEF (Bases de Dados em Enfermagem).

Os descritores em Ciências da Saúde (DeCS) utilizados foram: Enfermagem; Docência; Educação.

O levantamento das fontes de publicações foi realizado no mês de agosto de 2016 a novembro de 2017, sendo utilizados como critérios de inclusão para revisão de literatura os periódicos disponíveis nas bases de dados nacionais e internacionais, no período de 2000 a 2017, coerentes com o tema do estudo.

Após a realização da busca criteriosa dos trabalhos que resultaram em 128 artigos, desses, 66 publicações e 4 livros foram selecionados pelo resumo como prováveis integrantes da amostra.

No decorrer da leitura, foram excluídos 28 os artigos sem encaixe aos seguintes padrões de seleção: Duplicatas, Fora do recorte temporal, apenas resumo disponível, Programa de Pós-Graduação, resenhas e dissertações. Resultando na utilização de 38 publicações e 3 livros. Ressaltando que 3 das 38

publicações com ano de publicação inferior ao mencionado e conteúdo de relevância igualitária ao da integra, considerando o contexto histórico.

Os dados foram analisados e discutidos frente a frente à bibliografia selecionada. Todas as produções utilizadas nesse trabalho estão devidamente referenciadas conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

4 REVISÃO DE LITERATURA

4.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL ENFERMEIRO

Ao tomarmos conhecimento sobre a trajetória histórica da enfermagem podemos elucidar o cenário vivido e proporcionar um meio de compreensão acerca da sua evolução. O conhecimento da sua cultura, política e história, possibilitam que as antigas heranças e costumes possam ser aperfeiçoados e assim, dar abertura a uma nova visão do cuidado. (CAVALCANTI; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Nascida a 12 de maio de 1820, em Florença, Itália, avançada para a sua época, mas ao mesmo tempo conservadora Florence Nightingale popularizou e evidenciou o exercício da enfermagem, subsidiando o estabelecimento de uma nova profissão para a mulher. Bem formada e culta, recorreu aos seus conhecimentos e *status* social para influenciar a política de saúde e educação, encabeçando mesmo que de maneira informal, características pedagógicas ao domínio da enfermagem, o que auxiliou na disseminação do conhecimento proposto pela enfermagem na sua época. (LOPES; SANTOS, 2010).

Florence, considerada a precursora da enfermagem moderna, destacou-se em maior projeção após sua participação como voluntária na Guerra da Criméia, em 1854, quando juntamente com 38 mulheres (irmãs anglicanas e católicas) organizou um hospital de 4000 soldados internos, reduzindo a mortalidade local de 40% para 2%. Por este feito recebeu um prêmio do governo inglês, e fundou a pioneira escola de enfermagem no Hospital St. Thomas - Londres, em 1860 (PADILHA; MANCIA, 2005).

A partir dessa premiação, e a fundação da escola, ocorrida em 09 de julho de 1860, com uma turma de 15 alunas, Florence fez uso de suas características para oficializar o modelo Nightingaleano de ensino, que adotava estilo militar,

exigindo de suas candidatas além do interesse pela enfermagem, qualidades morais necessárias para a época. O curso tinha duração de um ano, consistia em aulas diárias ministradas por médicos. Florence veio a falecer em 13 de agosto de 1910, aos 90 anos, fixando um enorme legado ao ensino da enfermagem, quebrando paradigmas ao sair da atividade empírica, passando a ser vista como um cuidado especializado, proporcionando uma ocupação assalariada ao gênero feminino. Atendendo as necessidades das instituições hospitalares naquele momento, bem como revolucionando o posicionamento da mulher no contexto social da época. (JUNIOR, 2006).

No Brasil o início da formação em enfermagem, ocorreu com a criação da escola profissional de enfermeiros e enfermeiras, atual Escola Alfredo Pinto, em 1890, no Rio de Janeiro, por iniciativa de profissionais médicos, pelo fato da medicina já encontrar regulamentada e padronizada, necessitando assim de profissionais que complementasse esse cuidado, visto que o atendimento aos enfermos era realizado pelas freias, que até então eram atividades filantrópicas, voltadas a educação e não a terapêutica, não compactuando com a ciência do processo saúde-doença estabelecido pela academia de medicina. (SANTOS, 2003).

A fim de ampliar os conhecimentos da prática profissional do enfermeiro, através de uma visita a Fundação Rockefeller Estados Unidos da América, o Dr. Carlos Chagas, diretor da Escola de Enfermeiros do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), atual Escola Ana Néri, o mesmo conseguiu a cessão de nove profissionais enfermeiras para estruturação do curso no Brasil, no ano de 1920, de forma a iniciar de fato a formação de enfermeiros por enfermeiros. (GERMANO, 2003).

Contudo, apenas em 1949, por intermédio da Lei nº 775, de 06.08.1949, que dispõe sobre o ensino de enfermagem no Brasil, ocorre à primeira mudança significativa no currículo de enfermagem, regulamentada pelo decreto 27.426 de 14.11.1949 com o objetivo de padronizar a formação e determinar o nível de escolaridade para o ingresso no curso, com duração de sete anos, permitir às

escolas dessem continuidade a receber candidatos portadores de certificados de curso ginasial, ou equivalente. (BRASIL, 1949).

Outra alteração significativa ocorrida em meados dos anos 50 estava relacionada, ao fato que o mundo hospitalar atravessava significativas mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento técnico e científico, trazendo a modernização da assistência prestada aos enfermos. Diante dessa crescente cientificação acrescida do poder do estado nacional, a formação de enfermeiros sofre adequações curriculares que supriram não apenas aspectos sanitários e sociais, mas necessariamente uma nova demanda, originados pelos avanços técnicos quanto aos equipamentos modernos e sofisticados trazidos pela época, transformando a enfermagem em uma profissão de caráter tecnicista. (JUNIOR, 2006).

Posteriormente, em 1961, pela força da lei no 2.995/56, nova mudança ocorre no processo seletivo dos candidatos a graduação em enfermagem, visto que as escolas começam a exigir o curso secundário completo, atualmente equivalente, ao nível médio para o ingresso aos bancos acadêmicos de enfermagem, alterando a Lei nº 775, de 06.08.1949. (SANTOS, 2003).

Outras mudanças marcantes se instalaram em 1964, em decorrência do golpe de Estado que foi implantada a ditadura militar e conduziram a formação para meramente tecnicista da saúde, pois a formação que caminhava para a autonomia profissional e não agradava o perfil militar. O modelo novo a ser seguido era o biologicista, individualista, voltado para o hospital, com o ensino focado em uma vertente autoritária, decorrente da atuação fortemente reprimida. (SANTOS, 2003).

Na segunda metade da década de 80 com a expansão da criação de escolas de enfermagem e a instalação de programas de pós-graduação, as questões acerca das direções da educação profissional em enfermagem passaram a ser mais debatidas junto às entidades de classe, bem como os modelos formadores possibilitando, dessa forma, rever os referenciais para tal formação. Nessa mesma década, aprovada a Lei nº 7.498/86 de 25.06.1986 que regulamenta o exercício profissional da enfermagem no Brasil e o Decreto no

94.406/87 de 08.06.1987 que regulamenta a lei do exercício profissional da enfermagem, e como o apoio de lutas intensas, ocorre o norteamento de uma nova formulação profissional, necessitando assim a revisão do currículo base, emergindo debates e encontros acadêmicos da categoria, a fim de discutirem a construção de um novo projeto político pedagógico para enfermagem. (JUNIOR, 2006).

Em 1996, com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, novas polêmicas foram criadas na área da enfermagem, sendo a temática do III SENADEn (Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem), em 1998 que trouxe à tona a discussão das diretrizes para o ensino em enfermagem, que por sua vez já haviam sido discutidas no âmbito da ABEn (Associação Brasileira de Enfermagem). Vale ressaltar, que as mudanças da LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de enfermagem não foram inovadoras pelos conteúdos e resultados, pois não havia compatibilidade entre o que prezavam os princípios defendidos pela enfermagem brasileira e as competências e habilidades descritas nas diretrizes. De forma que, os conteúdos debatidos deveriam contemplar as Ciências Biológicas e de Saúde, as Ciências Humanas e Sociais, as Ciências da Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem, Administração de Enfermagem e Ensino de Enfermagem, englobando, dessa forma, as disciplinas de ordem básica para a formação, as de ordem profissionalizante e as de ordem administrativa e de ensino, antes não ministradas em detrimento a tecnificação da prática de enfermagem. (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a carência da formação seria futuramente evidenciada na implantação do Programa de Profissionalização de Trabalhadores na Área da Saúde (PROFAE), de forma que a educação permanente dos profissionais de saúde ganharia relevância no país, fato decorrente das demandas efetivas geradas com a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a partir do redesenho oriundo da Reforma da Educação Brasileira. O PROFAE surge como uma estratégia do Ministério da Saúde para melhorar a qualidade da assistência prestada pelos trabalhadores de enfermagem nas unidades do SUS. Visto a

existência de trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, realizando ações próprias da enfermagem sem a habilitação técnica profissional necessária para o exercício dessas ações, além de uma quantidade expressiva de trabalhadores em exercício nas ações de enfermagem sem escolaridade básica e de baixa renda, impedindo ou dificultando o acesso aos cursos de formação profissional ofertado pelo mercado educativo (BRASIL, 2006).

Em 2001 conforme o PARECER Nº: CNE/CES 1.133/2001 do Ministério da Educação (MEC) foi homologado as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem. Os conteúdos essenciais para o curso de graduação em enfermagem deveriam estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Os conteúdos deveriam contemplar: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Enfermagem - neste tópico de estudo, incluem-se: Fundamentos de Enfermagem; Assistência de Enfermagem; Administração de Enfermagem e Ensino de Enfermagem sendo este assegurar os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem. (BRASIL, 2001).

Diante das últimas alterações, coube aos profissionais enfermeiros serem capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os mesmos deveriam aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais, colocando o enfermeiro novamente frente à educação profissional, mesmo em situações não formais. (BRASIL, 2001)

Para formalizar as condutas necessárias para a formação do enfermeiro, houve a elaboração do artigo 9º:

9º O Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e

apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Em 2007 a Portaria MEC nº 1.721, de 15/12/1994, fixou os conteúdos e duração mínimos do curso de graduação em Enfermagem, de forma que no artigo 5º e 7º define:

Art. 5º O curso de graduação em Enfermagem terá a duração mínima de 4 (quatro) anos (ou 8 semestres) letivos e máxima de 6 (seis) anos (ou 12 semestres) letivos, compreendendo uma carga horária de 3.500 horas/aula.

Parágrafo único. No mínimo de 3.500 horas/aula previstas estão incluídas as destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado e excluídas as correspondentes à disciplina obrigatória por força de legislação específica.

Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 3, de 7/11/2001, conclui-se que a carga mínima de 20% (vinte por cento) a ser destinada ao Estágio Supervisionado está inserida na carga horária total do curso de graduação em Enfermagem. (BRASIL, 2007)

A mais recente evolução se deu em 2008 quando a Comissão da CES/CNE recomenda a carga horária mínima de 4.000 horas para o curso de graduação em enfermagem, considerando um dos argumentos para tal alteração foi o de maior flexibilidade para as instituições comporem os currículos dos seus cursos, que seriam elaborados respeitando diretrizes gerais pertinentes pressupondo o alcance da qualidade, permitindo às Instituições elaborarem seus projetos pedagógicos considerando suas especificidades. Sendo assim tal mudança ocorreu levando em consideração que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem (Resolução CNE/CES nº 3/2001) que orientam para a formação do Enfermeiro, o caráter generalista, humanista e qualificado para o exercício de Enfermagem, com condições de atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com capacitação para promover a saúde integral do ser humano. Para que os egressos desempenhem funções diferenciadas na implantação do SUS, assumindo, inclusive, funções de gerenciamento de equipes multidisciplinares (BRASIL, 2008).

Dessa maneira compreende-se que a trajetória evolutiva das concepções e das práticas sobre a saúde e seu ensino atravessa a história da humanidade. Na antiguidade, as práticas eram pautadas em preceitos que sustentavam uma visão curandeira-religiosa. Atualmente, elas evoluíram para a abordagem do modelo

biomédico ou mecanicista o qual está em processo de transformação e superação constante. (ERTHAL, 2014).

4.2 DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

Como compreendido no capítulo anterior, a formação dos profissionais da saúde foi, historicamente e fortemente influenciada pela utilização de metodologias assistencialistas, sob forte influência de abordagens conservadoras, fragmentadas e reducionistas, nas quais se privilegiava o saber curativista, em prejuízo das práticas proativas voltadas para a proteção e promoção da saúde. Considerados esses preceitos históricos destaca a valorização do profissional assistencialista, deixando a segunda mão a vertente da docência, o que resulta em lacunas a serem preenchidas como encaminhar o ensino de graduação apenas do ponto de vista do mercado (SILVA, 2010).

Conforme estabelecido na LDB 9394/1996, no capítulo IV, art. 43, que “dentre as finalidades principais da educação superior, destaca a necessidade de se estimular à formação de profissionais capazes de exercitar o espírito científico e o pensamento reflexivo”.

No que diz respeito à formação de um docente, segundo a concepção reflexiva, é necessário em seu desenvolvimento, que o mesmo seja capaz de ser autocrítico, de realizar uma análise do seu ensino e que seja capaz de adquirir competências cognitivas e relacionais. Assim, considerando os estudos de Pollard e Tann, destacam-se as seguintes etapas as quais o enfermeiro precisa desenvolver enquanto docente: A empírica, a fim de saber os acontecimentos de uma classe, deve recolher e descrever dados, as situações, as causas e os efeitos; As analíticas, necessárias para interpretar os dados descritivos, possibilitando inferir uma teoria; As avaliativas, úteis para a emissão de juízos sobre eventos e resultados da educação; As estratégicas, saber planificar a ação e antecipar a sua implementação de acordo com a análise feita; As práticas, estar

apto a estabelecer relações entre a análise e a prática, assim como entre os fins e meios para alcançar um bom efeito; E por fim, a comunicação, que é saber comunicar e partilhar suas ideias com outros colegas. (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

Partindo dessas afirmações entendemos que para o enfermeiro assumir o papel de professor ele precisa possuir conhecimento na área específica bem como do processo educativo. A formação pedagógica é essencial no planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem. Assim, exige-se do professor competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica e exercer a dimensão política na prática da docência universitária. (PACHECO-RODRIGUES; MENDES-SOBRINHO, 2007).

Frequentemente, verifica-se que, no centro dos debates e discussões sobre os rumos da educação, está a formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor. Nos tempos atuais, a docência universitária deve propiciar a formação do profissional cidadão, devendo-se alterar os projetos pedagógicos que privilegiam a formação de técnicos profissionais. Assim, deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo de ensino aprendizagem seja mais efetivo, no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa. (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

A enfermagem é uma profissão que visa assistir, cuidar, pesquisar e educar. Educar é um dos principais papéis que o profissional de enfermagem assume em sua prática profissional, não somente enfocando a educação em saúde, mas também a formação de novos profissionais que, além de aspectos técnicos e científicos, precisam compreender a dimensão do seu fazer, o compromisso e a responsabilidade que assumem quando cuidam de outras vidas. (SEBOLD; CARRARO, 2015).

A reflexão acerca da formação pedagógica do enfermeiro docente é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da

educação. Entretanto, para muitos enfermeiros, à docência em saúde é, geralmente, considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino/aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade (BATISTA, 2005).

Na profissão de enfermagem, as habilidades técnicas estão diretamente ligadas ao conhecimento e referencial teórico, onde o profissional necessita de competências diversas como: trabalhar com conflitos e resolver problemas, argumentar, dialogar, negociar, propor mudanças e alcançar soluções, sendo necessário desenvolver e programar estratégias, interação, compreensão, metodologias de ensino diferenciadas, além de estimular o desejo do conhecimento, da busca e da descoberta que contribuam para a qualidade do cuidado. De forma que o docente precisa atuar como harmonizador de competências prática e teóricas na construção da formação adequada. (PÜSCHEL, 2012).

A competência de ensino é tida como imanente a ação dos enfermeiros, pois em algum momento de sua carreira, o profissional será apresentado a uma situação de ensino, seja ela formal, na educação permanente dos alunos de sua responsabilidade, ou informal, por exemplo, no ensino de um procedimento para o paciente e seu cuidador (PINHEL; KURCGANT, 2007).

É sabido que os saberes são fortemente influenciados pela passagem do tempo. Sendo os saberes estruturas mutantes, elas amadurecem, se modificam com o passar do tempo. Observamos que o tempo de atuação profissional é importante na construção de saberes, juntamente com a prática de trabalho coletivo e colaborativo. A docência é complexa, depende dos saberes da área que atuamos e dos saberes da profissão, também dos estudos, conhecimento adquiridos e especializações, possibilitando o aprofundamento em nossa área específica. (ARAÚJO-MADEIRA; SOARES BARBOSA LIMA, 2007).

A formação pedagógica é essencial no planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, espera-se do profissional enfermeiro e docente que os mesmos formem profissionais competentes e comprometidos socialmente, tendo a prática educativa como mola propulsora do desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, é necessária a busca de uma prática docente que possibilite aos alunos um pensamento crítico, a partir da valorização da criatividade, da reflexão e da participação, condições indispensáveis para a inserção social e construção da cidadania (PACHECO-RODRIGUES, MENDES-SOBRINHO, 2007).

O lecionar tem por objetivo auxiliar o aluno a produzir seu processo de conhecimento, garantir a absorção cognitiva, estimular o pensar, desta maneira enfatiza o entendimento de que o professor necessita estabelecer ligação entre o conteúdo prático/teórico e o ato de ensinar. Como os enfermeiros, na maioria das vezes, não receberam formação pedagógica nos seus cursos de graduação, sua fase de professor iniciante é marcada por vários obstáculos a serem vencidos para o sucesso na ação docente. (REALI; TRANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Vale ressaltar que a formação pedagógica do bacharel em enfermagem, foi excluída das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2001, o qual define que a licenciatura deve acontecer em cursos com projetos político-pedagógicos próprios, desvinculados do bacharelado. Apesar dessa desvinculação, as DCNs preveem a necessidade da capacitação pedagógica no bacharelado. Considerando as características das atividades realizadas na área de saúde e especificamente na enfermagem. À medida que o enfermeiro, na condição de educador, utiliza o processo ensino/aprendizagem em todas as suas ações de cuidado, sendo essas dirigidas não só ao paciente e família, mas também aos alunos, à equipe de enfermagem e aos procedimentos técnicos (SANTOS et al., 2011).

Um dos princípios fundamentais para a docência é conseguir refletir sobre cada atividade desenvolvida no processo educativo. Para que esse movimento seja possível, é necessário que o docente tome consciência e reflita sobre seu mundo e sobre sua competência para modificá-lo, faz-se necessário reconhecer

as categorias de conhecimento para o ensino, necessárias para que o discente exerça sua prática pedagógica de forma competente, a saber: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos. Essas categorias advêm de quatro fontes de conhecimento fundamentais: formação acadêmica, estruturas e materiais pedagógicos, bibliografia especializada e o conhecimento adquirido com o exercício da docência. (CANEVER et al, 2016).

Sendo assim, Canever et al., (2016), ainda ressalta a importância de os docentes fazerem indagações à turma durante o processo educativo, problematizando e articulando o conhecimento específico com os conhecimentos prévios dos discentes, despertando a curiosidade e objetivando o pensamento crítico-reflexivo, no intuito de transformar a realidade. Com a finalidade de atingir esses objetivos, o docente precisa ir além dos conteúdos, inserindo os discentes na realidade profissional e provocando-os a refletir os motivos das experiências que vivenciam, tendo a consciência de que uma formação que prioriza a memorização não educa, apenas adentra. Assim, é fundamental que o docente desenvolva uma consciência epistemológica, estando aberto a questionamentos e ao debate, incitando assim a curiosidade dos discentes.

Portanto, o papel do enfermeiro docente deve ser repensado a partir de três competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma determinada área de conhecimento, ter domínio na área pedagógica e exercer a dimensão política. A primeira delas se refere ao domínio dos conhecimentos básicos da área e à experiência profissional do campo enquanto. A segunda envolve o domínio do conceito do processo de ensino/aprendizagem, integrando o desenvolvimento cognitivo, o afetivo/emocional e as habilidades, bem como a formação de atitudes. Já a terceira competência abrange a discussão dos aspectos políticos e éticos da profissão e do seu exercício na sociedade. Assim, um professor do ensino superior deve aliar o conhecimento específico da área ao domínio da habilidade de educar. (MASSETO, 2001).

4.3 PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ENFERMEIROS NA INSERÇÃO A DOCÊNCIA

Tradicionalmente, nas universidades brasileiras, observa-se a questão de que os professores bacharéis, não possuem qualquer formação pedagógica, e assim mesmo exercem atividades na docência. E o critério de seleção para contratação desses professores continua sendo a comprovação da competência técnico-científica (PACHECO-RODRIGUES; MENDES-SOBRINHO, 2007).

Segundo o MEC, a exigência para a formação de um docente de graduação varia conforme a área pretendida. Todavia, os cursos de bacharelado não habilitam o estudante a ministrar aulas automaticamente. A docência no ensino superior requer o domínio de algumas habilidades didático-pedagógicas, além de formação em uma área específica do conhecimento e experiência profissional. Portanto, qualquer profissional formado em bacharel precisa, no mínimo, possuir uma especialização para atuar como docente no ensino superior. (GRUPO SEB, 2014).

Como dito anteriormente, a atuação dos profissionais da saúde não se restringe somente à assistência, englobando também a pesquisa, a gerência e a educação. Um dos lados desse quadrilátero, a educação, envolve atividades com o paciente, família e sociedade, equipe assistencial, além da própria formação de novos profissionais, seja nos níveis técnico, de graduação ou de pós-graduação. Assim como para trabalhar em qualquer outra área é necessário ter formação específica, a atuação na educação também carece de preparo. A profissão docente, seguindo o modelo de outras profissões que definem suas bases de conhecimento em termos sistemáticos requer preparação, visto que a função do professor não se define pelo simples domínio de conteúdos, mas pela utilização e mobilização desses saberes e em como fazer com que esse conteúdo possa ser ensinado e aprendido. (TREVISO, COSTA. 2017).

No entanto, em diversas áreas da saúde, a prática clínica, assistencial, tem um retorno financeiro menor em comparação à docência e, desta forma, a docência passa a ser um nicho de trabalho desejado por muitos, contudo, iniciam a carreira docente sem o preparo necessário que demanda este ofício. E mesmo que a experiência como profissional de saúde represente um fator importante para o ingresso nesse mercado, o desenvolvimento de competências é necessário para exercer o ofício de docente. Ambos os domínios são indispensáveis, tanto na área da saúde como na área da docência (TREVISO, COSTA, 2017).

O saber proporcionado pela prática é valorizado pelos professores, mas não é considerado como suficiente para dotá-las das habilidades requeridas ao exercício de sua profissão. Por isso, esses saberes não podem se resumir a prática cotidiana de sala de aula, nem, tampouco, arcar os conhecimentos teóricos como instrumentos de natureza normativa, a serem aplicados de forma imediata. A formação de professores inclui os saberes adquiridos na prática, mas, também, a aquisição e a elaboração de outros saberes que integram a base teórica sólida, com a qual deve contar todo professor. (ARAÚJO-MADEIRA; SOARES BARBOSA LIMA, 2007).

O trabalho docente é permeado por vários obstáculos didático-pedagógicos relacionados ao professor, também ao aluno e à instituição. No que diz respeito ao professor, os obstáculos apontados são: deficiência de preparação específica para a docência, trabalho com disciplinas das quais não se tem vivência, linguagem, prática pedagógica sustentada pela dicotomia teoria-prática e a dificuldade em mudar essa prática; Em relação aos alunos, são apontados como obstáculos didáticos: deficiência na base teórica, ingresso na universidade cada vez mais cedo, imaturidade e falta de preparo para lidar com a mudança da prática pedagógica do professor; E relacionada à instituição, destaca-se: a deficiência de recursos e de condições físicas, campos de estágio saturados e com estrutura e equipamentos antigos, remuneração não satisfatória e ausência de uma política de formação continuada (PACHECO-RODRIGUES; MENDES-SOBRINHO, 2007).

O docente enfermeiro está permanentemente sob um crivo crítico, desde o ingresso na carreira, por meio de avaliações sistemáticas para o progresso profissional, de submissão de trabalhos em eventos e revistas de qualidade, da apresentação de projetos e de relatórios de atividade e de pesquisa, entre outras metas que deve alcançar para manter-se atualizado e competitivo (FRANCO, 2001).

Demais obstáculos identificados estão presentes momentos de insatisfação em relação á questões éticas são identificadas tais como: falta de companheirismo e colaboração, competição entre os colegas, desrespeito verbal, exigências e injustiças no plano de carreira, além da falta de organização das atividades que devem desenvolver na função. (MULATO; BUENO; FRANCO, 2010).

Outras manifestações de descompromisso e desrespeito com o docente são percebidas, também, quando o estudante utiliza aparelhos eletrônicos, como celulares, *smartphones*, entre outros, na sala de aula, não com enfoque na busca pela informação ou pelo aprendizado. Tais comportamentos geram sofrimento ao docente, que se percebe em um dilema de como atuar de forma integradora, e não autoritária. Com isso, o docente não consegue ganhar a atenção dos alunos e nem passar o conteúdo, evidenciando falta de domínio de sala, aulas pouco planejadas, assim prejudicando a didática e o aprendizado dos alunos. Percebe-se um descontentamento e, até mesmo, um desencanto com o processo de construção do conhecimento, e com a própria docência. Pensamentos de abandono de sua prática e de aposentadoria precoce passam a se fazer presentes no cotidiano profissional, o que pode estar traduzindo um nível de sofrimento, que vai além daquele vivenciado no trabalho (DUARTE et al., 2017).

Os enfermeiros que estão ingressando no mundo da docência encontram mais dificuldades, pois, possuem as mesmas atribuições dos docentes que já atuam há anos, acompanhados de uma má recepção e acolhimento no ambiente de trabalho, contribuindo negativamente para o desempenho de seu trabalho, somando ainda com o excesso de atividades; exigências dos órgãos de fomento; necessidade constante de atualização; reuniões; excessiva carga horária de

aulas, orientações de trabalhos científicos; preparo de avaliações; participação em bancas examinadoras e comissões; publicações de artigos; entre outros (FIGUEIREDO; AFONSO, 2010).

Segundo Oliveira e Koifman (2013), é possível delinear quatro eixos para um processo de formação docente em saúde: compreensão histórica e política da educação superior em saúde; discussão e análise dos modelos hegemônicos e de modelos considerados inovadores no campo da graduação em saúde; estudo crítico das Diretrizes Curriculares Nacionais; análise crítica do papel do professor da área da saúde e da importância da reflexão sobre a prática.

Entretanto seja qual for a realidade pública, ou privada, a exploração do trabalho do professor é refletida nas, exaustivas normas e rotinas, dificuldades de bibliotecas atualizadas, poucas possibilidades de aperfeiçoamento, jornadas cansativas por ausência de facilidades de exercer o trabalho, desvalorização da figura do docente e de suas reivindicações. (FIGUEIREDO; AFONSO, 2010).

Em relatório encaminhado à UNESCO, a Comissão Internacional de Estudos em resposta ao conjunto de suas missões, sobre a educação para este século destaca, a educação deve estar organizada em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento. (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

4.4 MANEIRAS DE MINIMIZAR AS DIFICULDADES

As formas de superação dos obstáculos apontadas foram principalmente estudar e refletir sobre sua prática, experiência e formação continuada, sendo apontada como proposta de superação dos obstáculos, a perspectiva da ação-reflexão-ação, ou seja, o professor não se conforma com sua prática, percebe-a como um processo constante de aprimoramento profissional e procura construir a partir da autoanálise e análise coletiva desprendendo-se de modelos tradicionais, novas possibilidades para suprir as demandas impostas ao seu contexto educativo, objetivando superar os obstáculos da prática docente vivenciada (PACHECO RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Cabe ao docente tomar consciência da necessidade da busca constante de novas metodologias como formas de desenvolver melhor sua prática pedagógica. Partindo dessa concepção de reconhecimento de sua incompletude, é possível despertar no espaço educativo a inquietação, curiosidade e amorosidade, buscando a qualificação de estratégias para o processo de ensinar e aprender, tornando assim o conhecimento significativo e mantendo o compromisso e a ética com os discentes. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

A graduação permite ao indivíduo atuar em determinada profissão na qual ele se especializou, mas não necessariamente o capacita para ensinar essa profissão. Mesmo havendo em alguns cursos e instituições de ensino superior a preocupação de que o aluno aprenda aspectos da educação, a graduação não tem como objetivo capacitar o indivíduo a atuar como professor, e sim o capacitar para atuar na área específica em que este se gradua. (TREVISO, COSTA, 2017).

No exercício da docência surge à necessidade de formação pedagógica permanente. Nessa direção, emerge a necessidade do conhecimento, formação e preparo do docente, pois, a partir do momento em que este compreender que não lhe cabe somente o papel de transmissor de conhecimento e, sim, o de mediador do processo de aprendizagem, poderá vislumbrar novas maneiras de exercer a docência, inclusive, de forma mais crítica, reflexiva, transformadora e atenta ao complexo processo de ensinar e aprender (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

Vale ressaltar a importância de abordar aspectos pedagógicos ainda durante a formação inicial de enfermeiros/profissionais da saúde, pois a inexistência dessa prática pode favorecer a reprodução de modelos pedagógicos vivenciados na formação. O contato com diferentes metodologias possibilita ao docente solidificar novas posturas e ainda promove o processo inicial do ensino, que se constitui a partir do momento em que o educador compreende o que há para aprender e de que maneira precisa ensiná-lo. (LOPES et al, 2013).

É fundamental que docentes e discentes estabeleçam um diálogo verdadeiro, em que todos se considerem seres inacabados, no processo de construir e compartilhar o conhecimento. É importante que o docente reconheça

que é capaz de aprimorar e transformar a sua prática pedagógica, sem esquecer que cada docente possui uma cultura, um contexto de vida em que está inserido. Assim, a consciência de mundo e suas reflexões são legitimadas a partir das experiências de vida (CANEVER et al. 2016).

Ter conhecimento pedagógico e didático permite ao docente explorar de forma mais aprofundada as estratégias de ensino e aprendizagem, possibilitando uma maior aproximação entre a teoria-prática no ensino e a prática profissional. Sendo assim ensinar não é apenas o domínio de técnicas para dar uma aula específica, pelo contrário, é um processo que envolve muitos fatores, desde planejamento do semestre e das aulas, metodologias, avaliação, entre outros. Pois a docência requer que o profissional tenha conhecimento em didática (TREVISIO, COSTA, 2017).

A construção da identidade profissional docente se dá primeiramente em enfrentar o dilema de ingressar no trabalho docente com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Diante disso busca-se diversas estratégias para a constituição do docente como a apropriação de modelos de professores que consideraram exitosos e marcantes durante a experiência como estudantes e a valorização da experiência profissional como enfermeiros num movimento de transposição de identidades, que ao longo do processo de amadurecimento profissional foi se modificando. Sendo que, quanto mais avançam no ciclo de vida profissional mais se sentirão seguros e autônomos para o exercício profissional (FERNANDES, SOUZA, 2013).

O desenvolvimento da identidade acompanha o processo de maturidade do docente na profissão, quanto maior a sua experiência maior a sua segurança em identificar-se como docente e acompanhar as fases de maior ou menor aproximação com a profissão, como num processo de metamorfose. (FERNANDES, SOUZA, 2013).

Assim, se alcança a segurança de transmitir aos alunos informações, que são saberes construídos, de forma a serem entendidos pelos sujeitos receptores, considerando a compreensão de que o egresso tem capacidade de reflexão sobre

o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem, portanto tais indícios revelam a necessidade sobre a reflexão acerca do desenvolvimento da profissão, tendo em vista as ações voltadas a docência, considerando o conhecimento e satisfação no exercício da atividade de ensino e seu impacto para quem a exerce (FREITAS et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do profissional enfermeiro se fundamenta na visão do cuidar, desde a proposta de Florence Nightingale, ganhou fins científicos terapêuticos para assistência e ensino. Contudo a enfermagem moldava-se de acordo com regimes impostos pela sociedade, direcionando suas ações a métodos unicamente tecnicistas e curativistas. No entanto, tal profissão carrega em seu domínio a educação em saúde que se faz de extrema importância, pois em algum instante de sua carreira tal profissional se verá em situação de ensino, seja em relação ao paciente ou no seguimento da docência.

A dificuldade saliente que se depara o egresso, voltada para o sofrimento no início de sua vida profissional, tem vínculo com o despreparo na formação acadêmica acerca do ensino didático, pedagógico e psicológico. Assim o egresso encontra obstáculos ao iniciar sua vida docente como: despreparo curricular, competição entre colegas, imaturidade, inexperiência prática, escassez de materiais e desprestígio da figura do professor.

O exercício de educação exige preparo, evidenciando a necessidade da reflexão acerca: da formação específica, discussão de modelos pedagógicos ainda na graduação, estímulo e apresentação de metodologias de ensino e harmonização de saberes, dessa maneira abrindo um leque de possibilidades e permitindo ao egresso a liberdade de atuação de competência não somente assistencialista, mas também como educacional.

É fato que profissionais são atraídos para o exercício da docência na educação profissional por tornar sua carreira mais atraente. Levando em consideração o plano de carreira e o salário, garantindo a sua subsistência. E também, a possibilidade de pesquisa e extensão, que é outro reconhecimento e visibilidade do trabalho.

A base de ensino é o pilar do profissional, seja no exercício de educação ou da assistência e exige preparo para tal, sendo assim é fundamental a busca de

novos paradigmas para a educação como implementação de práticas pedagógicas, na qual não haja dicotomia entre a prática e teoria, ou seja, distanciamento do que se vivencia na formação acadêmica e a realização da prática diária. Desse modo, o egresso se vê com possibilidades de atuar na assistência, munido da formação adicional de educador. Nesse sentido, faz-se necessária a contínua preocupação com a formação docente, em que o egresso deva então, refletir e assimilar sobre como exercício do magistério está construído: conhecimento científico, conhecimento didático e pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO MADEIRA, M. Z. de; SOARES BARBOSA LIMA, M. da G. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Revista Brasileira de enfermagem**, v. 60, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2670/267020026007/>>. Acesso em 18 nov 2007.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/2657>>. Acesso em: 22 ago 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI Nº 775, DE 6 DE AGOSTO DE 1949**. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências. Brasília - DF, 1949. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L775>.htm. Acesso em: 06 out 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília - DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER Nº: CNE/CES 1.133/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília - DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde e Educação. **Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE)**. Brasília - DF, 2006. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae_profissionalizacao_trabalhadores_enfermeagem.pdf>. Acesso em 18 nov 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CES Nº: 33/2007**. Consulta sobre a carga horária do curso de graduação em Enfermagem e sobre a inclusão do percentual destinado ao Estágio Supervisionado na mesma carga horária. Brasília - DF, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces033_07.pdf>. Acesso em: 18 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CES Nº 213/2008**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília - DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces213_08.pdf. Acesso em: 18 nov 2017.

CANEVER, B. P. et al. Consciência de mundo epistemológica de docentes da área da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/53811>>. Acesso em: 27 jul 2017.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**, v. 24, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/d7c0f193d33e3f100687d8c3259a4ed8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030753>>. Acesso em: 10 ago 2017.

DUARTE, C. G. et al. Sofrimento moral do enfermeiro docente de cursos técnicos em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 2, p. 319-325, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2670/267050430012.pdf>>. Acesso em: 07 ago 2017.

ERTHAL, G. **DETERMINANTES SOCIAIS DO PROCESSO SAÚDEDOENÇA SOB A ÓTICA DE USUÁRIOS DE UMA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA RURAL**. UFSM, RS, 2014. Disponível em: http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Mestrado/Dissertacoes/2014_2015/Dissertacao_Graciele_Erthal.pdf. Acesso em 18 nov 2007.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 5, p. 821-827, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1947>>. Acesso em: 18 nov 2017.

FERNANDES, J. D. P. B.; SOUZA, O. ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE INFORMÁTICA

DOCUMENTÁRIA. **Encontros Universitários da UFC**, v. 2, n. 1, p. 3212, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/28236>>. Acesso em: 13 jul 2017.

FIGUEIREDO, A. S.; AFONSO, N. Docentes de enfermagem em Portugal: a realidade dos professores em regime de dedicação exclusiva. **Cadernos de Saúde**, Vol 3, nº 2, 2010, v. 3, p. 53-64, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12543>>. Acesso em: 25 ago 2017.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. 2a ed. Brasília: Plano; 2001.

FREITAS, M. A. de O. et al. Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2016nahead/1807-5762-icse-1807-576220150391.pdf>>. Acesso em: 20 nov 2017.

GERMANO, R. M. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56, n. 4, 2003. Disponível em: Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2670/267019641010/>>. Acesso em: 19 set 2017.

GRUPO SEB (Sistema Educacional Brasileiro). **Pós-graduação em Docência do Ensino Superior habilita graduados para lecionar**. 2014. Disponível em: <https://www.domboscoead.com.br/pos-graduacao/noticias/pos-graduacao-em-docencia-do-ensino-superior-habilita-graduados-para-lecionar/244>. Acesso em: 25 nov 2017.

JESUS, B. H. de et al. Inserção no mercado de trabalho: trajetória de egressos de um curso de graduação em enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 17, n. 2, p. 336-345, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1277/127728367019.pdf>>. Acesso em 18 nov 2007.

JÚNIOR, M. A. F. **A formação para a docência do professor enfermeiro na visão dos professores enfermeiro na visão dos professores**. Dissertação pós-graduação – Mestrado educação da universidade católica Dom Bosco. Campo Grande, 2006. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7869-o-profissional-enfermeiro-como-docente-do-curso-tecnico-de-enfermagem-da-escola-padrao-de-campo-grande-ms.pdf>. Acesso em: 02 jun 2017.

LIBANEO, J. C. **Didática**. (Coleção magistério 2º Grau, serie formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, L. M. M.; SANTOS, S. M. P. Florence Nightingale – Apontamentos sobre a fundadora da Enfermagem Moderna. **Revista de Enfermagem Referência**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIIIn2/serIIIn2a19.pdf>. Acesso em: 23 jun 2017.

LOPES, S. de O. F. et al. **Formação e trabalho em saúde: uma análise a partir da percepção de Técnicos em Radiologia**. 2013. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/8620>. Acesso em: 17 jul 2017.

MASSETO, M., org. Docência na universidade. 3ª Ed. Campinas-SP: Papyrus; 2001.

MULATO, S. C.; BUENO, S. M. V.; FRANCO, D. de M. Docência em Enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, n. 6, p. 769-774, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002010000600009&script=sci_abstract>. Acesso em: 25 ago 2017.

OLIVEIRA, G. S.; KOIFMAN, L. Uma reflexão sobre os múltiplos sentidos da docência em saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 44, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1801/180126429018/>>. Acesso em: 20 nov 2017.

PACHECO RODRIGUES, M. T.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2670/267020026021/>>. Acesso em: 08 nov 2017.

PADILHA, M. I. C. de S.; MANCIA, J. R. Florence Nightingale e as irmãs de caridade; revisitando a história Florence Nightingale y las hermanas de caridad; revisitando la historia Florence Nightingale and charity sisters; revisiting the history. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 6, p. 723-726, 2005. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/doi/00347167/2005/00000058/00000006/art00016>>. Acesso em: 08 jun 2017.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. Revista da escola de enfermagem. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v.41, n.4, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000400024>. Acesso em: 28 jun 2017.

PÜSCHEL V. A. A.; Ser professor de enfermagem. **Cogitare enferm.** Jan/Mar; 17(1): 9-14. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/viewFile/26368/17561>>. Acesso em: 28 jun 2017.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M.G.N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e pesquisa**, São Paulo, V.34, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100006>. Acesso em: 28 jun 2017.

SANTOS, S. S. C. Currículos de Enfermagem no Brasil e as diretrizes- Novas perspectivas. **REBEn- Revista Brasileira de enfermagem**, Brasília, v.56, n.4, p. 361-364, Jul./Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a09v56n4.pdf>. Acesso em: 28/06/2017.

SANTOS, S. M. dos R. et al. Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. **Rev. gaúch. enferm**, v. 32, n. 4, p. 711-718, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472011000400011>. Acesso em 18 nov 2007.

SEBOLD L. F.; CARRARO T. E. Ways of being nurse-teacher-teaching-nursing-care: a heideggerian look. **Rev Bras Enferm.** 2013;66(4):550-6. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v66n4/v66n4a13.pdf> Portuguese>. Acesso em 17 jul 2017.

SILVA D. G. V. at al. Os desafios enfrentados pelos iniciantes na prática de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP.** 2010 jun.;44(2):511-6. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/html/3610/361033304038/>>. Acesso em: 11 set 2017.

SILVA, L. A. A. Educação permanente em saúde e no trabalho de enfermagem: perspectiva de uma práxis transformadora. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 31, n. 3, p. 557, 2010. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/12738>>.
Acesso em: 27 jul 2017.

SOUZA, K. R. **A aventura da mudança: sobre a diversidade de formas de intervir no trabalho para se promover saúde**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado)-Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/2565/1/ENSP_Tese_Souza_Katia_Reis.pdf. Acesso em: 28 jun 2017.

TREVISIO, P.; COSTA, B. E. P. da. PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE A FORMAÇÃO EM SUA ATIVIDADE DOCENTE. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/714/71449839016.pdf>>. Acesso em: 13 jul 2017.

WALL, M. L.; PRADO, M. L do; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm**, v. 21, n. 3, p. 515-9, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt_22>. Acesso em 18 nov 2007.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **9ª ANPED SUL**. 2012. Disponível me: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>>. Acesso em: 20 nov 2017.