



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARLA DANIELE MOTA RÊGO VIANA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES ENFERMEIROS: A PESQUISA
COMO MEDIADORA DA PRÁTICA PROFESSORAL E DA SUA REFLEXIVIDADE
CRÍTICA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2019**

CARLA DANIELE MOTA RÊGO VIANA

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES ENFERMEIROS: A PESQUISA
COMO MEDIADORA DA PRÁTICA PROFESSORAL E DA SUA REFLEXIVIDADE
CRÍTICA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Viana, Carla Daniele Mota Rêgo.
Formação pedagógica dos docentes enfermeiros: a
pesquisa como mediadora da prática professoral e da
sua reflexividade crítica [recurso eletrônico] /
Carla Daniele Mota Rêgo Viana. - 2019.
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 267 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do
Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de Professores..
Orientação: Prof.^a Dra. Sílvia Maria Nóbrega-
Therrien..

1. Pesquisa. 2. Reflexão. 3. Formação. 4.
Docentes de Enfermagem. 5. Prática. I. Título.

CARLA DANIELE MOTA RÊGO VIANA

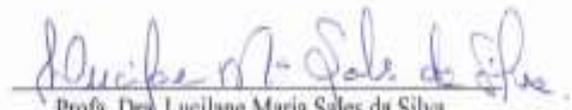
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES ENFERMEIROS: A PESQUISA COMO
MEDIADORA DA PRÁTICA PROFESSORAL E DA SUA REFLEXIVIDADE CRÍTICA

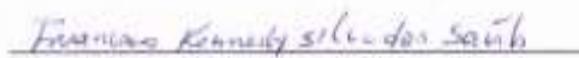
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

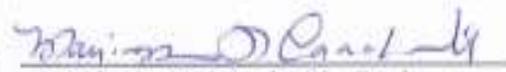
Aprovada em: 13 de fevereiro de 2019.

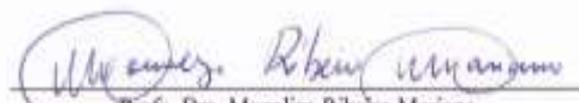
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – PPG/UECE


Prof. Dra. Lucilane Maria Sales da Silva
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE


Prof. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Prof. Dra. Monaliza Ribeiro Mariano
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira – UNILAB

A Deus.

Que sejas, sempre, tudo em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo o que fez, por tudo o que fará, pelas promessas para a minha vida e pela sua infinita misericórdia, que se renova dentro de mim a cada manhã.

Aos meus pais, Sérgio e Gorete, a quem devo tudo o que sou, desde o meu existir até os ensinamentos constantes que servirão para toda a vida, aos quais eu sempre amarei com toda a minha alma.

À minha irmã, Carla Cristiele, por seu apoio e estímulo constantes, os quais me fazem acreditar na vitória mesmo em tempos de derrota. Caminharemos juntas para a vitória!

Ao meu esposo, Miquéias, o amor da minha vida, que me acompanha e incentiva desde o início da minha jornada acadêmica e tem sido meu porto seguro em todos os momentos.

Aos meus filhos, Carla Micaele e Mário Sérgio, os quais me trazem alegria e simplicidade, ajudam-me e sustentam-me. Vocês são presentes de Deus na minha vida!

Ao meu cunhado Micael e à minha linda sobrinha Noemi. Presentes que Deus nos enviou para completar a nossa família. Obrigada pelo apoio incondicional sempre.

À Professora Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien, pelos conselhos e paciência; pelo encorajamento a todo momento; pelas cobranças nos momentos certos e pelos vínculos de aprendizado que construímos no decorrer da jornada.

À Professora Dra. Maria Raquel de Carvalho Azevedo, pelos ensinamentos e disposição a todo instante, sempre me estimulando quando eu mais precisava, sempre me mostrando a luz no fim do túnel. Obrigada, professora.

Ao amigo e companheiro enfermeiro Ismael Moreira de Sousa, sem a ajuda do qual eu não teria concluído este trabalho.

Ao professor Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos e à professora Dra. Lucilane Maria Sales da Silva, por terem contribuído com pontos necessários durante o exame de qualificação, assim como por comporem a banca examinadora desta tese.

À professora Dra. Monaliza Ribeiro Mariano e à professora Dra. Maria Marina Dias Cavalcante por, prontamente, terem aceito o convite para contribuir com esta tese na banca examinadora.

À professora Dra. Lia Machado Fiuza Fialho e à professora Maria Irismar de Almeida, por suas contribuições na suplência da banca examinadora.

Aos colegas do Núcleo de Documentação, Informação, História e Memória da Enfermagem no Ceará (Nudhimen), pelo companheirismo e trocas em nossos encontros, todas as terças à tarde.

Aos colegas do doutorado, pela amizade e incentivo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pelos ensinamentos, apoio e incentivo constantes.

Aos docentes das Instituições de Ensino Superior privadas que se mostraram disponíveis para fazer parte do estudo. Que este trabalho possa contribuir para o seu engrandecimento profissional e, conseqüentemente, institucional.

Aos colegas docentes do Centro Universitário Estácio do Ceará, em especial aos membros do Núcleo Docente Estruturante, professoras Bruna, Débora, Maria das Graças, Antônio e Jennara, pela cumplicidade, amizade, estímulo e trocas. Vocês completam a minha trajetória profissional todos os dias, fazendo-a mais feliz e me dando a certeza de que estou no caminho certo.

Aos meus queridos alunos os quais são a razão de tudo...

A todos(as) os(as) professores(as), colegas e àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Deus no meu viver
Tu és o meu ar
Deus no acordar
Deus no meu dormir
Deus no descansar
Estás no trabalhar
Deus na minha mente
Deus no meu falar
Deus... sejas tudo em mim.
Deus na esperança
Estás nos meus sonhos
Deus no meu olhar
Deus no esperar
Deus na alegria
Deus na tristeza
E na amargura
É minha cura
Deus... sejas tudo em mim.”

(Mariana Valadão)

RESUMO

A formação do docente enfermeiro, assim como quais mediadores esse profissional utiliza para o ensino em sala de aula e para o processo de reflexão sobre a sua prática constituem o palco deste estudo, que propõe a pesquisa como mediadora deste processo. Nesse contexto, o objetivo geral foi compreender como os docentes enfermeiros das Instituições de Ensino Superior privadas de Fortaleza - CE utilizam a pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e de que forma ela contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral. Os objetivos específicos foram: descrever o processo formativo dos referidos docentes, destacando as iniciativas ligadas à pesquisa e à formação para o ensino; conhecer as compreensões que esses docentes têm sobre pesquisa; identificar a pesquisa como contributo para o exercício da prática professoral e pensamento reflexivo desses docentes; e refletir sobre os resultados obtidos concernentes a esse conjunto prévio. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em três Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de Fortaleza - Ce, isto é, uma Universidade, um Centro Universitário e uma Faculdade, de modo que se tratou de uma investigação qualitativa. A pesquisa foi subdividida em duas etapas. A primeira foi composta pela elaboração de três formulários, um para cada IES, os quais foram construídos *online* e disponibilizados através da plataforma *Google Forms*, do *Google Docs*. Foram obtidas 11 respostas da Universidade, 30 do Centro Universitário e 08 da Faculdade. A partir dos dados coletados através do formulário, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão dos respondentes, para selecionar os que participariam da segunda etapa do estudo, que foi a entrevista. Para a segunda etapa, foram 06 entrevistados. Na análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin. Constatamos que o incentivo à pesquisa é maior na Universidade, mediano no Centro Universitário e bem menor na Faculdade. Buscava-se encontrar a pesquisa como mediadora do processo de formação pedagógica do docente enfermeiro, sendo esta a nossa tese. Contudo, encontrou-se que a pesquisa é uma ferramenta auxiliar, mas a concepção dos docentes enfermeiros é de que essa é “pesquisa científica”. A primeira sugestão a ser deixada pelo nosso estudo: a implementação de políticas que imponham disciplinas de formação pedagógica no curso de graduação em enfermagem. Ressalta-se que o pensar crítico reflexivo, bem como a utilização e desenvolvimento da pesquisa para

esse fim, a ética, o respaldo teórico e prático, a criatividade e a interdisciplinaridade devem ser valorizados. Constatamos unanimidade quanto ao fato de que os docentes consideravam a pesquisa como mola propulsora da sua vida acadêmica e profissional. A pesquisa tem papel primordial na instrumentalização do docente enfermeiro - Todos citaram a pesquisa como mecanismo de suporte para elaboração das aulas. Inferimos que o saber pedagógico desses professores precisa ser reconhecido e a sua formação pedagógica incrementada. Infere-se também que a pesquisa se torna instrumento primordial na busca pela prática reflexiva na enfermagem, assumindo uma grande importância na condição da aprendizagem profissional e de mediadora da docência. Muitas mudanças ainda precisam acontecer para que as instituições de ensino superior privadas, valorizem seus espaços de aprendizagem. Defendemos aqui uma racionalidade pedagógica diferente, reflexiva, a qual integra a falta de formação pedagógica dos docentes enfermeiros aos seus saberes práticos e teóricos, através da pesquisa, levando em consideração que o professor “nunca está plenamente pronto... esse sempre se encontra em desenvolvimento”. Enxergamos a necessidade da sensibilização dos docentes enfermeiros e demais pesquisadores em enfermagem e em educação para que mais estudos e reflexões sobre a mediação da pesquisa, a formação pedagógica e o processo de reflexão sobre a prática professoral do docente enfermeiro sejam realizados.

Descritores: Pesquisa. Reflexão. Formação. Docentes de Enfermagem. Prática.

ABSTRACT

The training of the nurse teacher, as well as which mediators this professional uses for teaching in the classroom and for the process of reflection on their practice are the stage of this study, which proposes research as mediator of this process. In this context, the general objective was to understand how nurses from private higher education institutions in Fortaleza - CE use research as a mediator of the construction or reconstruction of their pedagogical training and in what way it contributes to a critical reflection of their teaching practice. The specific objectives were: to describe the training process of these teachers, highlighting the initiatives related to research and training for teaching; know the understanding that these teachers have about research; to identify the research as a contribution to the exercise of professorial practice and reflective thinking of these teachers; and to reflect on the results obtained concerning this previous set. Thus, this research was developed in three private Higher Education Institutions (HEIs) of Fortaleza - Ce, that is, a University, a University Center and a Faculty, so that it was a qualitative investigation. The research was subdivided into two stages. The first one consisted of three forms, one for each IES, which were built online and made available through Google Docs platform. Eleven answers were obtained from the University, 30 from the University Center and 08 from the Faculty. From the data collected through the form, the inclusion and exclusion criteria of the respondents were established, to select those who would participate in the second stage of the study, which was the interview. For the second stage, there were 06 interviewees. In the data analysis, the Bardin content analysis was used. We found that the incentive to research is higher in the University, medium in the University Center and much smaller in the Faculty. It was sought to find the research as mediator of the process of pedagogical training of the nurse teacher, being this our thesis. However, it has been found that research is an auxiliary tool, but the conception of nursing professors is that this is "scientific research". The first suggestion to be left by our study: the implementation of policies that impose pedagogical training courses in nursing undergraduate course. It should be emphasized that critical thinking, as well as the use and development of research for this purpose, ethics, theoretical and practical support, creativity and interdisciplinarity should be valued. We unanimously felt that the teachers considered research as the driving force of their academic and professional life. The research

has a primordial role in the instrumentalization of the nurse teacher - All cited the research as a support mechanism for the elaboration of the classes. We infer that the pedagogical knowledge of these teachers needs to be recognized and their pedagogical training increased. It is also inferred that research becomes a primordial instrument in the search for reflective practice in nursing, assuming a great importance in the condition of professional learning and mediator of teaching. Many changes still need to happen for private higher education institutions to value their learning spaces. We defend here a different, reflexive pedagogical rationality, which integrates the lack of pedagogical training of the nursing professors to their practical and theoretical knowledge, through the research, taking into account that the teacher "is never fully ready ... that is always in development". We see the need to raise the awareness of nurses and other researchers in nursing and education so that more studies and reflections on the mediation of research, pedagogical training and the process of reflection on the teaching practice of the teaching nurse are carried out.

Descriptors: Research. Reflection. Formation. Nurse Professors. Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Desenho esquemático da tese	24
Figura 2 -	Desenho esquemático do percurso metodológico do estado da questão	43
Figura 3 -	Bases de dados que formam a “engrenagem” do estado da questão	43
Figura 4 -	Distribuição das produções conforme o ano de publicação. Fortaleza- Ce, 2018	51
Figura 5 -	Relação entre a formação pedagógica do docente enfermeiro e a pesquisa científica existente e aqui mapeada	63
Figura 6 -	Linha do Tempo dos Seminário de Pesquisa em Enfermagem 1979-2017	89
Figura 7 -	Dados Gerais do Curso de Graduação em Enfermagem, Presencial e a Distância, por categoria administrativa segundo a Unidade de Federação – 2016	102
Figura 8 -	Esquema explicativo da reflexividade sobre a prática docente conforme Schön (1987, 1997, 2000)	121
Figura 9 -	Tipos de Pesquisa conforme Gil (2008)	142
Figura 10 -	Incentivo à pesquisa nas Instituições de Ensino	148
Figura 11 -	Formulário referente à Universidade	164
Figura 14 -	Mensagem exibida para o usuário ao entrar no formulário	165
Figura 15 -	Mensagem exibida para o usuário após o envio bem-sucedido do formulário	165
Figura 16 -	Link de compartilhamento – Universidade	166
Figura 17 -	Gráfico gerado pelo <i>Google Forms</i> após o preenchimento do formulário	167
Figura 18 -	Planilha gerada pelo <i>Google Forms</i> após o preenchimento do formulário	167
Figura 19 -	Sequência do Capítulo Analítico	177
Figura 20 -	Formação adquirida pelos docentes na graduação	182

Figura 21 -	Formação pedagógica dos docentes enfermeiros das IES privadas	184
Figura 22 -	Gráfico da Promoção de capacitação pedagógica oferecida pela IES	188
Figura 23 -	Formação para pesquisa dos docentes enfermeiros das IES privadas	192
Figura 24 -	Gráfico do comparativo entre a formação pedagógica e formação para pesquisa dos docentes enfermeiros das IES privadas	193
Figura 25 -	Falas dos docentes quanto à sua formação pedagógica .	207
Figura 26 -	Falas dos docentes quanto às estratégias utilizadas para a sua própria atualização enquanto docente	209
Figura 27 -	Falas dos docentes quanto a Pesquisa, Formação e Reflexão	220
Quadro 1 -	Parâmetros referenciais sobre pesquisa e reflexividade ..	34
Quadro 2 -	Dissertações e Teses selecionadas na BDTD para compor o Estado da Questão, com Ano de publicação, Programa de Pós- Graduação/ Universidade, Natureza do Trabalho, Autores, Título e Objetivo, Fortaleza- Ce, Jan., 2018	44
Quadro 3 -	Artigos selecionado na BVS para compor o Estado da Questão, com Ano de publicação, Periódico, Autores, Título, Objetivo e Download, Fortaleza-Ce, 2018	48
Quadro 4 -	Principais dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente segundo Backes et al. (2010)	58
Quadro 5 -	Categorias de Pesquisa que fundamentam esta tese	108
Quadro 6 -	Sequência utilizada para apresentação do capítulo teórico-metodológico	134
Quadro 7 -	Características da pesquisa qualitativa conforme Creswell (2012) e sua articulação com a tese	137
Quadro 8 -	Critérios de Inclusão e Exclusão no estudo para participação dos docentes na 2ª etapa – entrevista	160
Quadro 9 -	Ciclos vitais dos professores, conforme García (2005)	181

Quadro 10 -	Especificação do Tipo de Formação Pedagógica dos Docentes Enfermeiros. Fortaleza, 2018	184
Quadro 11 -	Escritos dos docentes enfermeiros a respeito da pesquisa na formação pedagógica e reflexão sobre a prática – Universidade	195
Quadro 12 -	Escritos dos docentes enfermeiros a respeito da pesquisa na formação pedagógica e reflexão sobre a prática – Centro Universitário	198
Quadro 13 -	Escritos dos formulários respondidos pelos docentes enfermeiros a respeito da pesquisa na formação pedagógica e reflexão sobre a prática – Faculdade	202

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O crescimento das Instituições de Ensino Superior de 1900 a 2015	97
Tabela 2 - Caracterização das IES privadas de Fortaleza-Ce. 2018 (set)	145
Tabela 3 - Quantitativo de docentes das IES escolhidas como lócus de investigação	153
Tabela 4 - Quantitativo de docentes das IES que participaram da primeira fase do estudo	153
Tabela 5 - Caracterização dos docentes do curso de enfermagem participantes da primeira etapa do estudo	154
Tabela 6 - Caracterização dos docentes do curso de enfermagem participantes da primeira etapa do estudo. Centro Universitário	155
Tabela 7 - Caracterização dos docentes do curso de enfermagem participantes da primeira etapa do estudo – Faculdade	157
Tabela 8 - Comparativo das faixas etárias dos docentes do curso de graduação em Enfermagem distribuídos nos locais de pesquisa, Fortaleza-Ce, 2018	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS	Biblioteca Virtual de Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSUP	Censo Nacional do Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Conselho Técnico Consultivo
CMACCLIS	Mestrado Acadêmico em Cuidados Clínicos em Saúde
FAECE	Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará
FAMETRO	Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza
FATE	Faculdade Ateneu
FANOR	Faculdade do Nordeste
FATECI	Faculdade de Tecnologia Intensiva
FGF	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza
FIC	Faculdade Integrada do Ceará
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IREF	Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental
MEC	Ministério de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PI	Pesquisadores Institucionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNICHRISTUS	Centro Universitário Christus
UNINASSAU	Faculdade Maurício de Nassau

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA	19
1.1	QUESTÕES NORTEADORAS E TESE	22
1.2	A ORIGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA NAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: REMEMORANDO VIVÊNCIAS	26
1.3	CONJECTURAS TEÓRICAS DO ESTUDO	31
2	ESTUDOS SOBRE PESQUISA E REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO DO DOCENTE ENFERMEIRO: O ESTADO DA QUESTÃO	41
2.1	AS TESSITURAS DO PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTADO DA QUESTÃO	42
2.2	O PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE ENFERMEIRO E SEU ENVOLVIMENTO COM A PESQUISA	53
2.3	REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO ENSINO COM A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE ENFERMEIRO NOS ESTUDOS MAPEADOS	64
2.4	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS MAPEADOS PARA O ESTADO DA MINHA QUESTÃO DE TESE	69
3	OBJETIVOS	71
3.1	OBJETIVO GERAL	71
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	71
4	A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO: DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS? ..	73
4.1	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE ENFERMEIRO: OFICIAL E OFICIOSA	73
4.2	A ENFERMAGEM E A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA PESQUISA EM ENFERMAGEM, AVANÇOS E PERSPECTIVAS	83
4.3	A ENFERMAGEM INSERIDA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS: UMA OPORTUNIDADE OU UM DESAFIO?	92
5	CONDUÇÃO E ENTENDIMENTO DO OBJETO DE	

	INVESTIGAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO ARGUMENTO	106
5.1	AS DEFINIÇÕES DE PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O ATO DE PESQUISAR	107
5.1.1	A mediação da pesquisa para o ato de ensinar: o Educar pela Pesquisa	111
5.1.2	O pensamento reflexivo e o ato de pesquisar	117
5.2	A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E A REFLEXIVIDADE-CRÍTICA: CONSTITUINTES DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DE UM ENFERMEIRO ELEMENTOS	125
5.2.1	Contextualizando a formação pedagógica do docente enfermeiro	125
6	CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	134
6.1	A ABORDAGEM DO ESTUDO	135
6.2	O CARÁTER EXPLORATÓRIO DO ESTUDO	141
6.3	O CAMPO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO: INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE FORTALEZA-CE	143
6.3.1	Universidade de Fortaleza	148
6.3.2	Centro Universitário Estácio do Ceará	150
6.3.3	Faculdade Ateneu	151
6.4	OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO	152
6.4.1	Caracterização dos docentes enfermeiros da Universidade	154
6.4.2	Caracterização dos docentes enfermeiros do Centro Universitário	155
6.4.3	Caracterização dos docentes enfermeiros da Faculdade	157
6.4.4	Caracterização dos docentes enfermeiros para a Entrevista	159
6.5	PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS	161
6.5.1	Primeira etapa do estudo: Formulário de produção de dados on-line	161
6.5.1.1	Preparação do formulário	163
6.5.1.2	O envio do formulário	166
6.5.2	Segunda etapa do estudo: a Entrevista	167
6.6	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	170
6.6.1	Análise dos dados obtidos através dos formulários on-line	171

6.6.2	Análise dos dados obtidos através das entrevistas	172
6.7	ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO	174
7	ACHADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES: A PESQUISA E SUA MEDIÇÃO NA CONSTRUÇÃO OU RECONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE ENFERMEIRO	176
7.1	O FORMULÁRIO: MAPEANDO, CONHECENDO E EMPREENDENDO O PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE ENFERMEIRO, DESTACANDO AS INICIATIVAS LIGADAS À PESQUISA E À FORMAÇÃO PARA O ENSINO	177
7.2	A ENTREVISTA: COMPREENSÕES E ANÁLISES DA PESQUISA COMO MEDIADORA DA CONSTRUÇÃO OU RECONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	204
7.2.1	A pesquisa como fundamento da formação pedagógica do docente enfermeiro	205
7.2.2	Enfermeiro docente e a pesquisa como mediadora de sua prática professoral: utilização, dificuldades e desafios	208
7.2.3	O docente enfermeiro que reflete sobre sua prática professoral: até onde vai a pesquisa?	213
8	CONCLUSÕES	222
	REFERÊNCIAS	230
	APÊNDICES	258
	APÊNDICE A - TCLE	258
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DOCENTE DA IES PRIVADA.....	260
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	261
	ANEXO	264
	ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ...	264

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

“Se o sábio lhes der ouvidos, aumentará seu conhecimento, e quem tem discernimento obterá orientação.”

(Provérbios 1:5)

Inicia-se o percurso introdutório deste escrito assinalando que sábio é aquele que ouve a orientação. Portanto, no sentido de discernir as orientações recebidas para a aquisição do conhecimento necessário ao desenvolvimento da tese, intuiu-se que a investigação sobre a *Formação pedagógica dos docentes enfermeiros: a pesquisa como mediadora da prática professoral e da sua reflexividade crítica* traria subsídios para a compreensão da prática professoral do educador enfermeiro e sobre como esse se desenvolve enquanto professor, uma vez que são docentes provenientes, em sua grande maioria, de cursos na modalidade de bacharelado.

Antes de adentrar na questão da formação para docência do enfermeiro bacharel, aponta-se e, a seguir, justifica-se que o contexto de investigação para evidenciar o *aprender a ensinar* desse profissional será composto pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, com características de universidades, centros universitários e faculdades, tendo em vista que essas têm recebido em seus corpos docentes vários enfermeiros professores, como será observado no decorrer deste manuscrito.

Procedendo-se com parte da fundamentação do estudo, percebe-se que o crescimento do ensino privado no Brasil ocorreu, segundo Santos (2008), de modo violento e sem regulação, visto que o ensino público não suportava o grande contingente daqueles que almejaram a formação superior para adentrar no mercado de trabalho. Assim, tal realidade gerou imensas transformações na política nacional da formação no ensino superior, além da criação de programas governamentais de subsídios para financiar os seus custos.

Assim, houve no País uma crescente abertura de cursos de graduação em IES privadas, para atender a grande demanda por instituições para graduar-se (SOCZEK; ALENCASTRO, 2012). Trata-se de uma temática também instigante para discussões, se levado em conta o provimento da educação superior pelo Estado e/ou União, e não por empresas privadas.

Conseqüentemente, o aumento dos cursos de graduação, sobretudo no setor privado, gerou uma demanda de profissionais docentes para o ensino. Tais docentes adentram no ensino superior, por vezes, sem a devida formação pedagógica. Assim, observa-se, conforme aponta Menezes (2017), um docente predisposto apenas para 'dar' aulas, administrar provas, conferir notas, aprovar ou reprovar os alunos, os quais são padecentes de um sistema arcaico e reprodutor de ideologias dominantes.

Esse cenário formata uma cultura que acaba por requerer, entre outros fatores, a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como estabelece Demo (1996, 2011) em seus escritos, independente da área de atuação docente, sendo essa compreendida como a capacidade de elaboração própria de uma realidade ou como mediadora na reconstrução de uma formação para a docência.

Para fundamentar tal expansão do ensino superior há pouco assinalada, observam-se os dados do censo da educação superior do ano de 2016, mostrando que existem 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, das quais 2.111 são privadas, subdividindo-se em: 197 Universidades, 166 Centros Universitários e 2.004 Faculdades. No Ceará, existem, segundo dados do mesmo levantamento, 58 IES privadas. Um total de 33 IES encontra-se na capital, Fortaleza (CENSUP, 2016¹, dado que, por si só, evidencia a problemática abordada nesta tese.

Com relação ao curso de graduação em Enfermagem nas IES privadas, dado há pouco também assinalado, o censo remonta à existência de 757 cursos no território nacional, dos quais 29 se encontram no Estado do Ceará, 12 em Fortaleza, na modalidade presencial. Outro dado importante é que todos esses cursos atribuem o grau de bacharelado ao seu formando. Em 2016, matricularam-se 15.829 alunos

¹ Anualmente, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) realiza uma produção de dados sobre a educação superior do Brasil, com o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade informações detalhadas a respeito. A coleta dos dados tem como referência as diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008. O Censo da Educação Superior (CENSUP) reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Os dados são coletados a partir do preenchimento dos questionários, por parte das IES e por importação de dados do Sistema *e-MEC*. Durante o período de preenchimento do questionário, os pesquisadores institucionais (PIs) podem fazer, a qualquer momento, alterações ou inclusões necessárias nos dados das respectivas instituições. Após esse período, o Inep verifica a consistência dos dados coletados. O sistema do Censo é então reaberto para conferência e validação dos dados pelas IES. Os dados são divulgados e a Sinopse Estatística é publicada (INEP, 2017).

(CENSUP, 2018), onde entende-se que lecionam um quantitativo significativo de docentes com formação em Enfermagem ou área afins.

Esses dados, portanto, também exprimem a problemática que conduzirá ao objeto desta tese e que, ao se inserir no campo da Educação, passa necessariamente pela relação entre a expansão do ensino superior privado, a carência da formação pedagógica para a docência nessa modalidade de ensino, bem como as possíveis mediações utilizadas pelo docente enfermeiro bacharel na construção dos caminhos do saber ensinar. E, nesse afunilamento, aponta-se como elemento mais pontual e situado a importância da pesquisa, do professor-pesquisador na mediação para essa docência não aprendida formalmente, para então se empreender no avanço da discussão do problema a ser investigado.

Para tanto, a tese em questão está organizada, didaticamente, em 8 capítulos ou seções. Nesta Introdução, apresentam-se a temática da investigação, realizando considerações que justificam o interesse por ela, assim como a sua contextualização, a tese a ser defendida, a problemática e os objetivos que nortearam o estudo.

Em sequência, no Capítulo 2, intitulado *Pesquisa e reflexividade na formação do docente enfermeiro: o estado da questão*, apresenta-se o Estado da Questão (EQ), o qual foi elaborado a partir do inventário de estudos acerca da temática central da investigação, com a finalidade de conhecer o que existe publicado sobre o assunto no campo da ciência, além de evidenciar a contribuição original desta tese para a área de conhecimento da educação e da enfermagem.

No Capítulo ou seção 3, explicitam-se os objetivos, geral e específicos, a serem contemplados no estudo.

A docência em enfermagem como locus de investigação: de onde viemos e para onde vamos? configura o Capítulo ou seção 4, abordando a formação pedagógica do docente enfermeiro e discutindo seus aspectos oficiais e oficiosos. Nessa seção, empreendem-se compreensões sobre a enfermagem e a investigação científica, trazendo os antecedentes históricos da pesquisa nessa profissão, seus avanços e perspectivas, focando nas instituições de ensino superior privadas, questionando se isso é uma oportunidade ou um desafio.

Denominado de *Base teórica de condução e de entendimento do objeto de investigação: a construção do argumento*, temos o Capítulo ou seção 5, onde se discute a respeito do papel da pesquisa na reflexão crítica da prática do docente

enfermeiro, explicitando os prováveis vínculos entre a práxis docente, pesquisa e reflexão. Nesse capítulo ou seção, exploram-se as bases teóricas para elucidação da tese proposta, ou seja, se a pesquisa é mediadora do aprender a ensinar do docente enfermeiro e se ela contribui para sua prática docente reflexiva.

No capítulo ou seção 6, expõe-se o caminho teórico-metodológico da investigação, assim como são descritas suas etapas, caracterizando-a. Expõem-se, ainda as técnicas de produção de dados, o lócus da pesquisa e a caracterização dos sujeitos.

Denominado de *Achados, análises e discussões: A pesquisa e sua mediação na construção ou reconstrução da formação pedagógica do docente enfermeiro*, o Capítulo ou seção 7 apresenta as análises acerca dos desvelamentos encontrados durante o estudo, os quais levaram ao entendimento de que a pesquisa tem importante papel na formação pedagógica do docente enfermeiro. Empreende-se, também nesse capítulo ou seção, a ideia de ensinar pela pesquisa, defendendo o processo reflexivo durante esse ato.

No Capítulo 8, apresentam-se as considerações finais, concluindo o estudo empreendido nesta tese com os devidos enovelamentos e entendimentos pertinentes para a validação das hipóteses e, *a posteriori*, o texto produzido que servirá de embasamento para a produção de outras pesquisas.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS E TESE

Os desígnios do aprendizado em todas as esferas das vivências pessoais e profissionais levam à temática central desta investigação, a qual permeia o papel da pesquisa na formação dos docentes enfermeiros e como essa os leva a exercer uma prática docente reflexiva.

Desse modo, de acordo com uma compreensão mais reflexiva, a mediação da pesquisa como contributo para a prática pedagógica do professor pode implicar que esse tenha a capacidade de se autocriticar e analisar, assim como a sua prática em sala de aula, tendo também a capacidade de apreender habilidades relacionais e cognitivas relativas ao ato de ensinar, fato esse defendido por nós.

O cerne do estudo, portanto, estará nas seguintes questões norteadoras, as quais surgiram advindas das nossas inquietações e questionamentos inseridos

na contextualização e problematização expostas no capítulo ou seção do texto da Introdução desta tese, a saber:

- Como o enfermeiro que atua como docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas aprende a ensinar, considerando a sua possível ausência de formação pedagógica para o ensino, já que é proveniente de curso de graduação na modalidade de bacharelado?
- A sua formação para pesquisa ou seu aprendizado de pesquisa que o qualifica como professor-pesquisador vem contribuindo ou servindo de mediação para o saber ensinar?
- Se a resposta é afirmativa: como isso acontece?
- Como a pesquisa é um fator de desenvolvimento do ensino em sala de aula para professores que possuem sua formação em cursos de bacharelado?

Assim, partindo do pressuposto de que a pesquisa contribui com o desenvolvimento de uma reflexividade² crítica inserida em uma racionalidade que o ato de pesquisar desenvolve, considera-se e defende-se a seguinte tese: na ausência de preparação formal para o ensino, o docente enfermeiro bacharel utiliza-se da pesquisa como mediadora da sua prática professoral e da reflexão crítica sobre essa, o que favorece o seu ensinar em sala de aula.

A tese descrita anteriormente foi impulsionada pela vivência pessoal e profissional desta autora na docência e pesquisa em enfermagem, sobre a qual se discutirá em seção posterior, bem como pelo desejo de compreensão da pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da formação pedagógica do docente enfermeiro e da reflexão crítica desse sobre sua prática. Desse modo, a fim de demonstrar os embasamentos teóricos que fundamentaram a construção desta tese, expõe-se um esquema didático na figura 1 a seguir, lembrando a existência do movimento interdependente e de articulação entre esses eixos ou temas.

² Ressalta-se que, neste estudo, serão utilizadas as expressões “reflexividade” e “reflexão” como sinônimas, tendo em vista que as duas têm origem do latim *reflexione*, significando ato de perceber, reconsiderar, reformular, imaginar ou repensar uma ideia ou ponto de vista, com base na compreensão de Gimeno Sacristán (1999).

Figura 1 - Desenho esquemático da tese

Fonte: Elaborado pela autora com base em Demo (1996,1997, 2011) e Schön (1997, 2000).

A compreensão de que a pesquisa suscita a reflexão crítica sobre a prática professoral do docente enfermeiro leva a crer que esse processo fundamenta o exercício profissional desse profissional, de modo a torná-lo um sujeito crítico-reflexivo, assim como a pesquisa constitui a mediação para o desenvolvimento da sua *práxis* docente, do aprender a ensinar.

Assim sendo, esse docente enfermeiro a utiliza como recurso para auxiliar ou fazer frente à falta de formação pedagógica específica no seu processo de formação, posicionando-se de modo crítico e reflexivo sobre a sua prática e deixando, desse modo, de reproduzir modelos aprendidos e apreendidos durante o seu desenvolvimento profissional.

Por isso, concorda-se que a pesquisa é uma ferramenta essencial na mobilização dos saberes docentes, assim como na reflexão crítica sobre a prática sendo, conseqüentemente, fundamental para o exercício docente do enfermeiro bacharel, tornando-se instrumento de mudança e atualização constante.

1.2 A ORIGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA NAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: REMEMORANDO VIVÊNCIAS

O conhecimento adquirido jamais é perdido. Contudo, nem todo conhecimento é transmitido. Há aquele que se “aprende na prática”, aquele que é apenas ouvido e aquele cuja aquisição procuramos arduamente. Quanto ao que aprendemos na prática, por necessidade, por exemplo, profissional, e que se transforma em um saber da experiência, compreende-se que pode transformar a prática professoral do docente, assim como aconteceu comigo³, fato esse que relato a seguir.

A minha “consciência prática” para a docência no ensino superior, apropriando-me do conceito utilizado por Tardif (2011) iniciou-se apenas no decorrer das minhas atividades como professora nas IES privadas. Contudo, faz-se necessário descrever como adentrei no ensino superior, desde o início da minha vivência acadêmica. Meus pais não tiveram a oportunidade de se formar no tempo previsto. Casaram-se em 1983 e logo iniciaram sua vida profissional trabalhando como bancários e em áreas afins (comércio). Contudo, o sonho de ambos sempre foi lecionar na educação básica. Com o meu nascimento, em 1984, e o da minha irmã, em 1988, tornamo-nos prioridade em suas vidas, fato esse que os levou a “esquecer” o sonho do magistério por vários anos. E, assim, depois de muitas dificuldades e desafios, mais especificamente no ano de 2001, minha mãe conseguiu se formar em Pedagogia. Meu pai se graduou no ano de 2004 em licenciatura em português.

De acordo com Feigel (1996, p.61), “educação e trabalho são dois universos sociais que guardam estreita interdependência. Aprende-se na escola e na empresa, onde se acumulam os conhecimentos de natureza teórico-prática, essenciais à formação do indivíduo”. E, desse modo, meus pais apreenderam vivências para nos ensinar que a educação liberta o homem.

Tive a oportunidade de ver meus pais “aprendendo a ensinar” e, assim, demonstrarem a importância da educação para o meu crescimento biopsicossocial, já que eles, por necessidade de sustento da família, mesmo trabalhando,

³ Usa-se, neste item, o pronome na primeira pessoa, por se tratar de um relato de experiência relacionado, no caso, ao objeto da tese em questão.

conseguiram, ancorados nessa compreensão a partir da importância da educação para a formação, completar seus estudos em cursos de graduação.

Nesse sentido, ao escolher a minha profissão inserida em um curso superior, fui influenciada, por eles e por familiares, inclusive, a adentrar no mundo da área da saúde. Eu tinha em mente um “querer cuidar das pessoas”. Os testes vocacionais que fazia sempre demonstravam meu interesse pela saúde humana e, de modo bem interessante, pela música, isso porque sempre gostei de cantar e tocar instrumentos com teclado.

A opção por qual carreira seguir é uma das decisões mais difíceis, uma vez que, de certa forma, origina e determina o nosso destino. Dessa escolha se encaminha e se define o nosso modo de viver, a educação e, por que não falar, o tipo de pessoas com quem iremos coexistir no ofício e no meio social. Portanto, um erro de escolha equivale a um erro de vida, na maioria das vezes (GAGE, 2009).

No estudo que faz Silva (1996) sobre a escolha da profissão, essa assinala outro aspecto da escolha profissional que fazemos. Em sua análise, a opção profissional do jovem remonta às opções, ou não, dos pais, rememorando conflitos do passado que, de algum modo, não conseguiram ser suplantados. Com isso, esse contexto, segundo a autora, pode ser considerado pelos pais como uma forma de reparo dos próprios erros ou escolhas, implicando, muitas vezes, que o filho seja alvo das investidas desses e dos demais familiares, quanto à sua escolha profissional.

Entendo que a minha escolha profissional foi influenciada pelos conselhos e investidas dos meus pais e familiares, mas não no sentido apontado há pouco por Silva, tendo em vista que não passei por esses questionamentos. Optei, assim, por fazer vestibular para cursar a graduação em enfermagem, com a benção e apoio de todos.

Concluí, enfim, o ensino médio aos 17 anos e logo ingressei em uma Universidade Pública Federal, em um dos anos cuja concorrência para o curso escolhido por mim se apresentava bem significativa: havia sido uma das maiores de todos os tempos, isto é, 23 concorrentes para uma vaga. Entrei no ano de 2002 na Universidade Federal do Ceará, no curso de Enfermagem em nível de bacharelado, tendo em vista que o curso, desde a sua criação (1975), era oferecido nessa

modalidade, não sendo possível a opção pela licenciatura⁴. Finalizei o curso no ano de 2006 com uma adequada bagagem científica e técnica para trabalhar na assistência direta aos pacientes.

Jamais imaginei me inserir no mundo da docência, mesmo com bons exemplos em casa, tendo em vista que meus pais, após formarem-se, passaram a exercer a profissão do magistério na educação básica. O fato de estar em uma graduação cuja maior necessidade é o exercício contínuo das habilidades técnicas aliadas às habilidades científicas, levava-me ao empenho no aprendizado de tais competências e aptidões, visto que passei a exercer o ofício da enfermagem também imbuída de amor e afincó.

Assim, durante a graduação, não tive em meu currículo de formação, por se tratar de um bacharelado, nenhuma disciplina que remetesse à formação pedagógica e/ou didática para desempenho do ato de ensinar. Contudo, participei de grupos de pesquisa, ainda como graduanda⁵, tendo, assim, contato com inúmeros professores/catedráticos, através dos quais pude “mergulhar” no universo da pesquisa, além de fortalecer minha vida acadêmica. Esse contato constante com o campo da pesquisa, de algum modo, despertou-me para a vida acadêmica e para o ensino.

⁴ De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, o curso de Bacharelado em Enfermagem foi criado na década de 1970, tendo em vista a meta de extensão de cobertura da Organização Mundial de Saúde (OMS) para países que, na época, eram denominados do “Terceiro Mundo”. A Enfermagem era colocada como estratégia para tal fim, segundo os organismos internacionais. Assim, o funcionamento do curso se iniciou com base no documento sobre Desenvolvimento do Ensino Superior de Enfermagem no Brasil, do MEC, em 1º de março de 1976, tendo em dezembro de 1978 o currículo do curso sido aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFC/Anexo 53, encaminhado para o Conselho Federal de Educação sob forma do processo nº 7.727/78, de 8 de dezembro de 1978. O reconhecimento do curso pelo MEC se deu através da Portaria nº 1.069, de 29 de outubro de 1979, publicada no Diário Oficial da União de 30 de outubro de 1979. Para justificar o fato do curso ser ofertado apenas em bacharelado, o PPP traz os princípios das diretrizes curriculares, dentre as quais evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; incentivar uma formação geral sólida; estímulo ao estudo independente visando à autonomia intelectual e profissional e à aquisição de competências comuns gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro das referências nacionais e internacionais de qualidade, traçando-se, assim, o perfil do egresso do Curso de Enfermagem da UFC: bacharel generalista, com capacidade de desenvolver atividades técnico-científicas nas áreas de administração, ensino, pesquisa e assistência em enfermagem.

⁵ Dentre os grupos de pesquisa dos quais fui e sou participante, destacam-se o Grupo Saúde da Mulher no seu Cotidiano, Grupo HIV/AIDS – UECE, Grupo de Ensino e Pesquisa em Saúde do Adulto e Idoso – Estácio, e o Grupo de Pesquisa em Educação, História e Saúde Coletiva, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará.

Logo após o término da graduação, fui aprovada na seleção de um mestrado acadêmico específico da área da Enfermagem⁶, concluído no ano de 2009. Por ocasião da realização desse curso, a única disciplina da matriz curricular que tinha relação com a prática pedagógica e/ou didática do ensino era a de Estágio/Docência, durante a qual assumi uma turma da graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará, sob a supervisão da minha orientadora. A disciplina versava sobre o cuidado ao paciente com doenças infecciosas e contagiosas, sendo teórico-prática, cuja carga horária teórica era ministrada em sala de aula e a prática assistida era acompanhada em um hospital de doenças infecciosas. Foi minha primeira experiência enquanto docente, visto que tanto lecionava a teoria como desenvolvia as práticas. O medo e a insegurança estavam sempre presentes em minhas ações.

Não tive a oportunidade de conhecer o projeto político pedagógico do curso, os formulários de planejamento, as metodologias que poderiam ser utilizadas durante os encontros em sala de aula ou na instituição hospitalar na qual os alunos desenvolveriam suas habilidades técnicas, e a ementa/plano de ensino da disciplina. Meu conhecimento prático assistencial em Enfermagem foi posto à prova, visto que teria que acompanhar os alunos em campo de estágio supervisionado, “ensiná-los” a teoria e sua aplicabilidade no exercício da profissão, além de elaborar provas práticas e questões a serem aplicadas na prova teórica da disciplina. Ficava claro, naquele momento, que tanto quanto o domínio do conhecimento a ser ensinado, eram-me indispensáveis mediações didáticas e pedagógicas para ensinar, fato esse que corrobora com o entendimento de Zarpellon (2006, p. 1380), quando assinala que

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

⁶ O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Acadêmico Cuidados Clínicos em Saúde (CMACCLIS), com área de concentração: Cuidados Clínicos em Saúde e Enfermagem, da Universidade Estadual do Ceará, foi criado pela Resolução nº 392 CONSU, de 25 de abril de 2003, recomendado pela CAPES na reunião do Conselho Técnico Consultivo (CTC), em 05 de novembro de 2004. Teve início em março de 2005. Data de aprovação do CEPE: 27/12/2002. Resolução: 2494/2002.

do profissional cidadão, amparado por conhecimentos solidamente adquiridos e elaborados.

Percebi que, para assumir o ensino, precisava buscar estratégias. Por isso, procurei inicialmente apreender o máximo de informações possíveis, utilizando-me da pesquisa científica como artifício, além de observar a prática docente dos meus professores e orientadora, compreender as demandas dos alunos e tentar, nem sempre da maneira mais adequada, dividir meus conhecimentos com os alunos que me foram confiados. A participação em pesquisa vivenciada na vida acadêmica me foi muito útil no exercício da docência, como subsídio de aprendizado e repasse de conteúdos. Assim, com dificuldades que creio serem inerentes a uma inexistência de formação pedagógica para o ensinar, depois de algum sofrimento, concluí a disciplina.

Um pouco antes da defesa da minha dissertação de mestrado, retornei à sala de aula para cursar uma disciplina de Pedagogia e Didática, que se tornara obrigatória no curso somente a partir da sua terceira turma, no ano de 2008. A abordagem principal da disciplina eram as estratégias metodológicas a serem desenvolvidas e utilizadas em sala de aula e os recursos didáticos para uma boa aula expositiva, conhecimento esse que me embasaria nas vivências que teria em sala de aula.

Concluí o meu curso de mestrado em 2009 e iniciei, logo em seguida, minha experiência docente em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Nesse momento, percebi que os conhecimentos adquiridos em ambas as disciplinas citadas anteriormente foram primordiais para o desenvolvimento das minhas práticas docentes. Contudo, não foram suficientes, de modo que eu precisasse, portanto, dedicar-me com afinco, visto que o déficit em minha prática pedagógica e didática era perceptível. Quando procurava auxílio de colegas, ouvia, sempre, o mesmo discurso: “A prática leva à perfeição” ou “Você só aprende na prática” ou, ainda, “A sala de aula será a sua professora”. Para aqueles colegas, ao professor bastavam o domínio teórico da disciplina e a prática no ofício.

Nesse momento, percebi que estava, a partir da minha vivência em pesquisa, refletindo, criticamente, sobre a minha prática docente. Essa forma de pensar foi identificada por Schön e ampliada por Fenstermacher que, segundo Therrien (1998, p. 91),

Proporciona pistas importantes para a análise da natureza dos saberes práticos reflexivos (no caso do docente). A esses saberes chamamos aqui de mediação, porque estão diretamente implicados na ação da enfermeira, que pode ser compreendida também, a partir destas análises, como sujeito reflexivo.

Tenho clareza de que a prática ensina e a experiência gera saberes, mas, na época, o aprendizado conseguido na pesquisa funcionou como fator determinante para a execução da minha prática no chão da sala de aula, pois, como afirma Sacristán (2013), aqueles que pensam e pesquisam, fazem-no a partir de alguns contextos de práticas determinados. No meu entendimento e realidade de docência, o que diz o autor funcionou como uma via de mão dupla. A pesquisa, pensada a partir da prática, ajuda a entendê-la e, conseqüentemente, no caso da docência, a conduzir de certa forma o ensino com o seu auxílio.

Com base nessas considerações, compreendo que o desenvolvimento do meu “saber experiencial” teve primordial importância na aquisição das minhas habilidades pedagógicas. Com a leitura do trabalho de Tardif (2002), vi que ele, de forma exitosa, identifica a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Identifico, também, que não há concordância entre os estudiosos sobre a relação entre a pesquisa e o ensino, fato esse afirmado por Santos (2001, p. 15), para quem “pesquisar e ensinar são atividades distintas, que dependem de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições”. O que se defende é a utilização das habilidades aprendidas no desenvolvimento da pesquisa, que são inerentes à reflexividade-crítica de níveis de pensamento mais complexos, serem ou terem contribuído para auxiliar na prática professoral, concepção que procuraremos comprovar ou refutar no decorrer do estudo em questão.

Depois de cinco anos lecionando e tendo passado por três IES diferentes, percebi que a formação pedagógica me fez falta e que a minha busca por cursos na pós-graduação tende a fechar lacunas, tal como acontece agora com a realização do doutorado em Educação, que promove a formação como pesquisador, bem como contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade da minha prática docente.

A entrada no curso de doutorado, não em área específica e técnica da Enfermagem, mas em Educação, demonstra a minha necessidade e disposição para

compreender os processos que auxiliam na formação também de um bom professor, lembrando que sou proveniente de um curso realizado na modalidade de bacharelado e de um mestrado focado na técnica dos cuidados clínicos em saúde na Enfermagem.

Percebi, então, que o ato de “ensinar” vai além de um dom, isto é, perpassa um processo árduo de aquisição de conhecimentos, sobretudo pedagógicos.

A origem da temática desta tese e, portanto, de sua escolha, encontra-se evidenciada por todo esse escrito no qual, de certa forma, memorializo um caminhar que foca, sobretudo, a minha trajetória de docente Enfermeira, necessitando, portanto, apreender abordagens e pensamentos de teóricos para embasamento das minhas posições e ações não apenas como pesquisadora, mas como docente. Como vivo a experiência como consciência prática, sei que muito aprendi com ela e que a pesquisa foi importante nesse meu processo formativo, assim como a mediação dessa para a reflexão crítica sobre a minha prática docente.

1.4 CONJECTURAS TEÓRICAS DO ESTUDO

Conforme Houaiss e Villar (2010, p. 752), a definição de tese perpassa a discussão de assuntos, temas, objetos. “É uma proposição que se apresenta para ser defendida no caso de impugnação; proposição formulada nas escolas superiores para ser defendida em público; conclusão de um teorema.” Nesse processo de propor algo com base em determinadas hipóteses ou pressupostos, ora “viaja-se” demais nas leituras e interpretações, lavando a uma infinidade de escritos; ora precisa-se “recompôr-se” na produção, de modo a desapegar-se daquilo que, no momento, interpreta-se que não fará falta ao texto. E esse desapegar-se nem sempre é prazeroso, tendo em vista as dificuldades inerentes à produção intelectual e científica.

No desenvolvimento desta tese, várias complexidades permearam as suas linhas e entrelinhas, tais como as dificuldades em compreender e interpretar as novas leituras que foram inseridas no contexto destes estudos, os quais, até então, eram puramente interligados à prática profissional da enfermagem e suas nuances.

Contudo, logo após uma “tempestade”, espera-se a “bonança”. E a calma teve seu início com o curso das disciplinas obrigatórias do programa. Em

cada uma delas, faziam-se necessárias e imprescindíveis as leituras dos textos referenciados no plano de ensino, assim como a articulação desses com o objeto de tese, ou seja, nenhuma análise textual era, deveras, desperdiçada; tudo era aproveitado, seja na composição do manuscrito de tese, seja no aprendizado para a sua confecção. E cada professor e colega de turma teve papel fundamental nesse processo de “formação” do aporte teórico desta pesquisa.

Associado a isso, o processo de orientação e coorientação tornou nossos horizontes infinitos, dando-nos possibilidades ainda não conhecidas e indicando-nos o caminho a ser seguido. Para tanto, precisamos nos debruçar sobre os autores indicados, cujas produções chamavam nossa atenção, e interpretar suas concepções, tentando articular com nossos escritos.

Tal processo foi árduo, tendo em vista que não tínhamos expertise nos teóricos da educação, como mencionamos em nosso histórico, descrito no tópico anterior. Nossas leituras começaram “do zero”. Tudo que líamos, do início ao fim, era novo, fato que se tornou um tanto mais dificultoso na escolha da nossa base teórica, focada no campo da educação.

Em nossa primeira “ideia” de tese, pensamos em identificar algo relativo à formação pedagógica do docente enfermeiro, mas, o quê? Para “aprender” a respeito, dentre as várias leituras que realizamos (IMBERNÓN, 2001; NÓVOA, 1992; GATTI, 2004a, 2004b) optamos pela definição de formação de professores de Garcia (1999, p. 26), o qual afirma que

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Não obstante, como observaremos no capítulo ou seção relativo ao estado da questão, o docente enfermeiro carece de formação pedagógica, tendo em vista ser proveniente de cursos de bacharelado e, nem sempre, obtém tal formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os quais, desde o seu início na década de 1970, foram incumbidos da formação do professor do ensino superior.

Com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), que estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, observou-se e observa-se o aumento da procura por tal titulação pelos profissionais que já atuam ou desejam atuar na docência do ensino superior. Contudo, a lei não faz referência à formação do professor do magistério superior, mas estabelece, no artigo 66, que sua “[...] preparação far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Essa “preparação” não é obrigatória, conforme indica o termo “prioritariamente” assim como a definição do limite mínimo de um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, que consta no artigo 52, inciso II dessa lei. Desse modo, as matrizes curriculares de tais cursos destacam, veementemente, a formação em pesquisa, omitindo-se quanto à formação para a docência no ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 40) advertem que a Lei 9394/96 não idealiza o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como “preparação” para o exercício do magistério, resumida à titulação acadêmica ou notório saber, refletindo, conseqüentemente, a “antiga” crença de que, para ser professor é suficiente um grande conhecimento sobre determinado conteúdo, desconsiderando, assim, estudos nacionais e internacionais que versam sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Assim, com todas as leituras e interpretações, bem como entendendo que o docente enfermeiro bacharel não possui formação pedagógica e que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* empreendem vastos esforços para a formação de pesquisadores, começamos a indagar se a pesquisa não os auxilia no processo de mediação da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e se essa contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral. Decidimos, então, focar em uma possível formação pela pesquisa do docente enfermeiro bacharel, verificando se essa o leva a uma reflexão crítica sobre a sua prática.

Iniciamos, dessa forma, os esforços para efetuar as leituras necessárias à compreensão da pesquisa como ferramenta mediadora da formação pedagógica. Como comentado anteriormente, tais estudos iniciaram-se sem embasamento teórico prévio. Assim, com auxílio de professores os quais foram cruciais nesse processo de escolha da base teórica, construímos um quadro, ou *corpus* teórico,

que nos deu um parâmetro referencial para o nosso entendimento sobre a relação entre pesquisa e reflexividade, explicitado a seguir:

Quadro 1 - Parâmetros referenciais sobre pesquisa e reflexividade

(continua)

AUTOR	CONCEPÇÃO SOBRE PROFESSOR PESQUISADOR E/OU PROFESSOR REFLEXIVO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	PERSPECTIVA REFLEXIVA
Lawrence Stenhouse	O professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação.	An introduction to curriculum research and development. Londres: Heinemann, 1975.	O AUTOR INICIA AS DISCUSSÕES, SEGUIDO DE DONALD SCHÖN.
Donald Alan Schön	O autor nos impele a refletir como um ensino prático reflexivo poderia produzir mudanças e quais as implicações que ocorreriam em uma escola. Schön também nos mostra que, para evitar que a prática se torne isolada, devemos cultivar atividades que conectem o conhecimento e a reflexão-nação dos professores juntamente com a teoria e prática, propondo como atividade a pesquisa, onde se estudem os processos em que os indivíduos adquirem talento artístico prático.	The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.	SIM
Kenneth M. Zeichner	A pesquisa na educação é indispensável para a prática docente, já que essa permite ao professor ser mais crítico, reflexivo, dinâmico, criativo e reconstrutor da sua prática. A pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o status da profissão de magistério na sociedade.	Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas (SP): Mercado de Letras/ALB. 1998. Ensino reflexivo: uma introdução. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 1996.	SIM

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 1 - Parâmetros referenciais sobre pesquisa e reflexividade

(continuação)

AUTOR	CONCEPÇÃO SOBRE PROFESSOR PESQUISADOR E/OU PROFESSOR REFLEXIVO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	PERSPECTIVA REFLEXIVA
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico, e mais livre para tomar suas próprias decisões.	O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papyrus, 2001.	SIM
Selma Garrido Pimenta	A pesquisa docente é uma das atividades que possibilita um processo múltiplo de reflexão, compreensão e transformação da aula, da escola e da realidade do espaço na qual é desenvolvida. Pesquisar a prática é um desafio para todos os pesquisadores que pretendem conhecer seus condicionantes e significar a complexa triangulação que se organiza entre valores, teorias e processos que ali se desenvolvem. Cada vez mais os pesquisadores buscam a pesquisa-ação como forma de compreender e transformar a realidade das práxis. Os dois volumes que compõem esta obra trazem estudos e perspectivas que ressignificam e ampliam as possibilidades investigativas e formativas dessa modalidade de pesquisa.	Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2006a.	SIM
Pedro Demo	O ato de pesquisar deve ser uma ação permanente. Defende a reflexão sobre as atitudes, a formulação de questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático.	Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 1977. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.	SIM

(conclusão)

AUTOR	CONCEPÇÃO SOBRE PROFESSOR PESQUISADOR E/OU PROFESSOR REFLEXIVO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	PERSPECTIVA REFLEXIVA
Hermengar da Alves Ludke Menga Lüdke	Conforme a autora, não é fácil visualizar, com precisão, quais seriam os mecanismos mais apropriados para assegurar a iniciação dos estudantes, futuros professores, como futuros pesquisadores ao mesmo tempo. Parece consensual o reconhecimento da importância da participação de pesquisas em andamento, se possível com bolsa para os alunos.	<p>O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 116-136.</p> <p>A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (org.) Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 101-114.</p> <p>A pesquisa e professor da escola básica. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2000c.</p> <p>O professor e sua formação para a pesquisa. EccoS Revista Científica, 2005.</p>	SIM
Silvia Maria Nóbrega-Therrien	A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa, inscreve-se no esforço contemporâneo de compreensão do 'como' ensina o professor universitário que mantém ou não vínculo com atividades de pesquisa com vistas à produção do conhecimento e à formação de um sujeito crítico reflexivo. Com este foco, pode ser situada no campo da Didática, mais precisamente da Pedagogia Universitária.	<p>NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. I. de; ANDRADE, J. T. de. A formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: Ed. UECE, 2009.</p> <p>FARIAS, I. M. S. de.; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SILVA, S. P. A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa. 2014.</p>	SIM

Fonte: elaborado pelo autora

Através do quadro acima descrito, tem-se uma visão geral de alguns dos principais teóricos, nacionais e internacionais, que abordam as compreensões sobre pesquisa e sua associação com a reflexividade, assim como se observa uma significativa literatura nesse campo de conhecimento, sobre a qual se discutirá no capítulo ou seção sobre pesquisa e reflexão.

Contudo, tal visão levou à necessidade de posicionamento: em quais concepções de pesquisa e reflexão se pretende ancorar os achados? Claro que a tessitura da tese, por vezes, envereda por caminhos que permanecem obscuros ao pesquisador, até que se encontra a resposta àquilo que se procurava desde os primeiros escritos. Todavia, era preciso assumir nosso posicionamento teórico.

E, assim, após leituras, releituras, discussões, análises e, por que não dizer, após algumas desventuras, através de Azevedo (2011), encontramos-nos, quanto à concepção teórica sobre pesquisa enquanto princípio científico e educativo, com os escritos de Pedro Demo, o qual afirma que o professor precisa estar atento para o aprendizado do aluno, sendo o ponto alto desse o pesquisar e elaborar, atividades que constituem, em grande parte, a dinâmica da aprendizagem. Segundo Demo (2011), nosso cérebro está preparado pela via evolucionária e social a pesquisar e elaborar, não a escutar aula.

Demo (2011, p. 2) afirma, ainda, em seus escritos, que “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Tal afirmação entra em consonância com o que acreditamos, tendo em vista que nossa prática pedagógica sempre foi embasada na pesquisa como fonte de auxílio para o manejo da nossas práxis.

Desse modo, na tentativa de conceber e interpretar o que os autores estudados compreendem a respeito da pesquisa e da reflexividade que, acreditamos, possuem uma relação intrínseca, adentramos no mundo das produções de Donald Schön.

Schön (2000) expõe que, a partir da observação das práticas profissionais, a reflexão que ocorre durante as atividades desenvolvidas com outros participantes é o cerne da reflexão sobre a prática, e que tais interações podem contribuir para a tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências, desde que desenvolvamos atividades que auxiliem nesse processo de reflexão, como, por exemplo, a pesquisa.

A reflexão, no caso, insurge associada ao modo como se lida com os problemas da prática e à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, cogitando, portanto, soluções plausíveis para os problemas enfrentados.

Ainda conforme Schön, um tipo de pesquisa apropriada a um ensino prático reflexivo deve conter:

Uma série de relatos cuidadosos, em constante multiplicação, em condições que a experiência mostrou, em casos reais, serem favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, viria a revolucionar toda a questão do método. O problema é complexo e difícil. Aprender envolve... pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um deles deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais da aprendizagem, quais são influentes e quais são secundários e irrelevantes. Imparcialidade e sinceridade são necessárias para manter-se ciente dos insucessos da mesma forma que os sucessos e para fazer estimativas de graus relativos de sucesso obtido. Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material (SCHÖN, 2000, p. 228).

Assim, mesmo tendo um amplo horizonte de autores à frente, reconhece-se a influência de diversos desses. Contudo, tais influências têm auxiliado a elucidar a posição quanto à temática deste estudo.

Portanto, ratifica-se o entendimento de que a pesquisa é essencial para o processo de reflexão sobre a práxis do docente, no caso, do profissional enfermeiro, tendo em vista que, conforme Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007), no contexto da Enfermagem, a formação pedagógica do docente enfermeiro tem sido avaliada como uma prática acessória para a qual não se atribui a devida importância, visto que raros profissionais compreendem a afinidade entre o ensino, a aprendizagem e a prática assistencial, utilizando-se, portanto, de mecanismos de auxílio, tais como a pesquisa, para desenvolvimento da sua prática docente.

Por isso, entende-se que a pesquisa é peça fundante para a construção da práxis reflexiva do docente enfermeiro, fazendo com que esse aprenda tanto na prática assistencial como na prática docente.

Assim, foram feitas, e aqui já colocadas de forma didática, as opções teóricas com autores que possuem compreensões semelhantes ao que se acredita e compreende sobre a formação docente do bacharel e a pesquisa como mediadora para contribuir com o ato de ensinar. Alguns desses trabalhos já foram citados no quadro apresentado anteriormente, como, por exemplo, Demo (1996, 2011) Lüdke (2000a, 2000b, 2000c), André (2001), Nóbrega-Therrien; Therrien (2013), Nóbrega-Therrien et al. (2015), Stenhouse (1975), Schön (1997, 2000), dentre outros.

Entende-se que colocar aqui a opção de autores e compreensões adotados evidencia que elas (opções) estão em movimento por toda a construção e fundamento desta tese.

Tentar-se-á desvelar, no decorrer deste manuscrito, fundamentado por esses estudiosos e suas compreensões, a aproximação ou distanciamento entre pesquisa e ensino, assim como entre teoria e prática, elementos fundantes do exercício da enfermagem e base teórica na qual também vamos ancorar as análises dos resultados encontrados por ocasião da ida ao campo empírico.

Entende-se que a investigação sobre a pesquisa como mediação para o ensino e, portanto, como contribuição na formação do docente enfermeiro constituirá um estudo relevante para a produção de conhecimentos sobre como os docentes enfermeiros, pela pesquisa, desenvolvem-na e utilizam-na como estratégia e parte de sua formação.

Conclui-se, portanto, o capítulo introdutório desta tese, de modo que o capítulo a seguir abordará o estado da questão, delineando os métodos de investigação e preferências de artigos, dissertações e teses, assim como as bases de dados utilizadas, fornecendo dados mais concretos sobre as contribuições do estudo para a área da enfermagem e para o campo da educação e formação desse profissional.

2 ESTUDOS SOBRE PESQUISA E REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO DO DOCENTE ENFERMEIRO: O ESTADO DA QUESTÃO

“O coração do que tem discernimento adquire conhecimento; os ouvidos dos sábios saem à sua procura.”

(Provérbios 18:15)

Desenvolver o Estado da Questão (EQ) possibilita o reconhecimento do cenário de escrita e publicação de estudos e pesquisas sobre quaisquer temáticas a serem estudadas. Neste estudo, tal levantamento aconteceu mediante criterioso mapeamento, concretizado a partir de diversos instrumentos de busca para, assim, conhecer o que existe de produzido no campo da ciência e que está ao alcance sobre e para a escrita desta tese. Assim procedendo, evidenciaram-se com mais clareza, entre outras questões, as contribuições que o estudo desenvolvido trouxe para a área de conhecimento pesquisada. Portanto, Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 36) afirmam que trabalhar o Estado da Questão

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.

Na tentativa de empreender um entendimento sobre o EQ, a ponto de possibilitar ao pesquisador uma noção abrangente da pesquisa nesta metodologia, é feita uma analogia, imaginando uma viagem de avião. Quando o pesquisador focaliza um objeto para iniciar sua caminhada dentro de um território, é preciso que conheça primeiro a área que abrange o objeto que procura encontrar e desbravar. Então, metaforicamente, em primeira instância, ele deve ter em mãos o mapa geográfico que lhe permite mentalmente tornar palpável a área em que está seu objeto. Contudo, existem vários fatores que podem ser modificados nessa área com o passar do tempo; então, é preciso atualizar essa delimitação geográfica e, quando não se pode lançar mão de apetrechos tecnológicos para tal atualização, é necessário buscar enxergar do alto a região. Então o pesquisador passa para a segunda fase da sua pesquisa: o voo.

Dentro do avião, em determinada altitude, o pesquisador consegue enxergar todo o território de que precisa para alcançar seu objeto e, lá de cima, vê pontos que se assemelham ao seu objeto e que podem enveredar caminhos e degraus para chegar ao foco; assim como, também, vê diversas questões que se diferenciam fortemente do seu objeto e, portanto, já consegue excluí-las da sua visão. Poderá, desse modo, focar em seu objeto e naquilo que poderá levá-lo a ele. Ao identificar isso, o pesquisador, de dentro do avião, seleciona o que é importante para a pesquisa e começa o processo de aterrissagem, para delimitar, em terra firme, o seu espaço específico.

Nessa terceira fase, após muito trabalho para juntar os pontos importantes que enxergou lá de cima, ele consegue compilar apenas o que é importante para seu estudo, ou seja, ele pôde sintetizar todo aquele espaço em apenas o que considerou relevante.

A grande semelhança que essa breve analogia da viagem de avião tem com o EQ é exatamente o que está saltando das entrelinhas: quando se decide trabalhar com o EQ em uma temática, é necessário enxergar de cima e delimitar espaços para se chegar ao que se pretende. Isso permite ao pesquisador a compreensão da situação atual que o seu objeto de pesquisa mostra no campo das publicações de estudos. Só se pode encontrar esse objeto dentro da “vasta área geográfica”, ou seja, só é possível evidenciar a atual condição de seu objeto de pesquisa dentro das publicações se, primeiro, enxergar o todo, para, então, delimitar o foco do estudo.

2.1 AS TESSITURAS DO PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTADO DA QUESTÃO

Para compor o quadro de publicações utilizadas na elaboração do EQ, realizou-se uma pesquisa em duas bases de dados. Em primeira instância, foi utilizada a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: Enfermagem; Pesquisa; Professor Pesquisador; Professor Reflexivo; Formação Pedagógica; tal como observado no desenho esquemático apresentado na figura 2, a seguir.

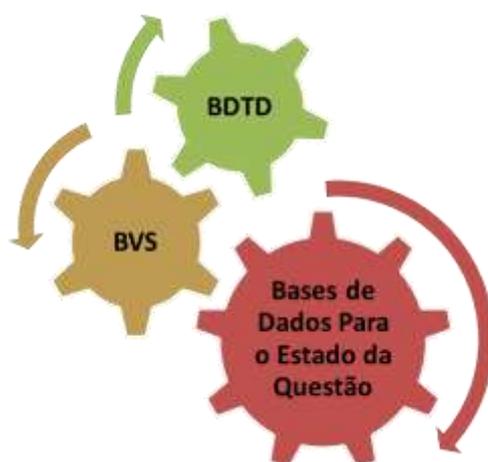
Figura 2 - Desenho esquemático do percurso metodológico do estado da questão



Fonte: Elaborada pela autora.

Para delimitar o espaço de pesquisa, foram utilizadas duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), locais enxergados quando foi realizada a primeira “viagem no avião” do EQ. Observou-se que as bases de dados funcionam, portanto, como “engrenagens” para que o EQ possa ter seu “pleno funcionamento”, tal como esquematizado na figura 3.

Figura 3 - Bases de dados que formam a “engrenagem” do estado da questão



Fonte: Elaborada pela autora.

Nos primeiros resultados brutos, sem corte de período ou análise prévia, obtiveram-se 2001 dissertações e 109 teses. Contudo, ao incluir o critério de exclusão de corte temporal, considerando as publicações realizadas no período entre 2007 e 2017 (10 anos), obtiveram-se 116 dissertações e 58 teses. Então, realizou-se uma leitura minuciosa e criteriosa dos resumos dos trabalhos que evidenciavam o processo introdutório, objetivo, caminho metodológico e resultados, o que possibilitou “peneirar” os resultados secundários, alcançando o produto de 17 dissertações e 6 teses.

Procedeu-se com a criação de duas pastas digitais para armazenar as 23 publicações, uma para todos os documentos e outra para encaminhar os trabalhos que não seriam utilizados para o desenvolvimento do EQ, uma vez que, sendo feita a leitura laboriosa, foram excluídas 10 dissertações e 5 teses por não estarem direta e intimamente ligadas ao foco do objeto.

Assim, foi elaborado um relatório inicial, indicando o título, revista de publicação e resumo das publicações pré-selecionadas, visto que foram realizadas várias leituras desse relatório, assim como dos artigos, quando então foram obtidas propriedades de conhecimento das publicações, o que possibilitou a retiradas daquelas que não tinham ligação contextual com o objetivo central. Essa ferramenta foi utilizada para tabulação de todos os dados pré-selecionados nas várias fases da pesquisa nas bases de dados. Para que fosse possível ter uma visão geral das dissertações e tese selecionadas, confeccionou-se um quadro que explicita os dados mais importantes e permite fazer um link com o objetivo central de estudo desta tese.

Quadro 2 - Dissertações e Teses selecionadas na BDTD para compor o Estado da Questão, com Ano de publicação, Programa de Pós-Graduação/ Universidade, Natureza do Trabalho, Autores, Título e Objetivo, Fortaleza-Ce, Jan., 2018 (Continua)

Programa de Pós-Graduação/ Universidade					
Ano	Graduação/ Universidade	Natureza	Autores	Título	Objetivo
2008	Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal	Tese	SANTOS, S.	Processos formativos e reflexivos: contribuições	Análise da relação entre a

(Continuação)

	de São Carlos			para o desenvolvimento profissional de professores	formação realizada e a significação atribuída pelos professores ao percurso de aprendizagem construído, considerando-se a atividade reflexiva.
2009	Mestrado em Educação/ Universidade Católica de Santos	Dissertação	CARRASCO, A. V. A.	Professor-enfermeiro: significados e profissão docente	Refletir sobre a construção dos significados elaborados pelo enfermeiro, professor em Enfermagem, em seu processo de vida e formação.
2015	Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade de Caxias do Sul	Dissertação	NINO, N. S.	Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas	Responder como ocorrem as aulas dos professores, as facilidades e dificuldades que encontram nesse contexto, como acontece a relação entre professor e aluno e se o professor universitário realiza a reflexão sobre

(Continuação)

					seu processo de ensinar.
2011	Mestrado em Educação/ Universidade do Oeste Paulista	Dissertação	ALVES, A. M.	Concepção docente da formação crítico-reflexiva na área da enfermagem	Investigar as estratégias utilizadas pelo professor enfermeiro para a formação de profissionais crítico-reflexivos.
2011	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental/ Universidade de São Paulo - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto	Dissertação	NUNES, Z. B.	Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica	Identificar a percepção dos docentes de Ensino Superior em Enfermagem de uma universidade privada do interior do estado de São Paulo quanto à formação pedagógica.
2012	Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem/ Universidade de São Paulo	Dissertação	HEIMANN, C.	Capacitação pedagógica de docentes de enfermagem: desenvolvimento e avaliação de um curso a distância	Desenvolver e avaliar um curso a distância de Capacitação Pedagógica para Docentes de Enfermagem.
2015	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde/ Universidade Federal Fluminense - Escola de Enfermagem	Dissertação	CHÍCARO, S. C. R.	A formação pedagógica do enfermeiro professor para o ensino superior	Compreender como a formação stricto sensu profissional influencia na

(Conclusão)

	Aurora de Afonso Costa				atuação do enfermeiro professor no ensino superior de enfermagem.
2017	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/ Universidade Estadual de Londrina	Dissertação	MORAES, A.	A investigação científica na formação do enfermeiro: perspectivas docentes	Analisar o desenvolvimento da investigação científica na formação do enfermeiro em um currículo integrado de Enfermagem, na perspectiva de docentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Havendo realizado o quadro sintético das dissertações e teses, volta-se o olhar metodológico da pesquisa para outra base de dados, objetivando o enriquecimento dos resultados para estruturação ampla do EQ. Utilizando os descritores Enfermagem, Pesquisa e Formação Docente na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), os primeiros resultados foram 80 artigos e 25 teses. Ao implementar os mesmos critérios de exclusão utilizados na pesquisa realizada na BDTD, foram encontrados 38 artigos e 6 teses. Realizada a leitura dos resumos, excluíram-se 6 teses e 37 artigos, restando apenas 1 artigo. Essa exclusão pode parecer abrupta, porém deve-se considerar que as publicações resultantes de pesquisas realizadas na BVS quase sempre se repetem duas ou mais vezes, o que já é um fator importante para uma possível exclusão de até 5 artigos dos 38.

Com a insatisfação gerada pela pequena quantidade de publicações que envolvesse a temática do objeto de investigação, houve um “malabarismo” com a base de dados BVS, utilizando outros descritores a partir de um espírito visionário na busca por novos resultados. Nessa nova pesquisa, utilizaram-se os descritores: “Pesquisa, Formação e Enfermeiro”. Sem o corte temporal, encontraram-se 838 artigos, 161 teses e 10 monografias. Após o corte temporal, esse resultado se

resumiu a 499 artigos, 56 teses e 3 monografias. Contudo, após a leitura do relatório, restaram apenas 12 artigos, e mais uma leitura foi suficiente para a retirada de 5 artigos, permanecendo 7 para utilização.

Continuando a viagem com novos descritores, o que é possível quando se trabalha com o EQ, utilizando “Pesquisa, Reflexão e Enfermeiro” na mesma base de dados, sem corte temporal, o primeiro resultado mostrou 187 artigos e 63 teses. Com o corte temporal, ficaram 103 artigos e 18 teses. Somando os resultados das 3 pesquisas na mesma base de dados e utilizando diferentes descritores, totalizaram-se 11 artigos, destes, apenas 8 disponíveis para leitura na íntegra, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3 - Artigos selecionado na BVS para compor o Estado da Questão, com Ano de publicação, Periódico, Autores, Título, Objetivo e Download, Fortaleza-Ce, 2018 (Continua)

Ano	Periódico	Autores	Título	Objetivos	Download
2008	Esc. Anna Nery Rev. Enfermagem	SILVA, J.	Consumo de pesquisa, saúde intelectual e retorno social em reflexão sobre a prática da enfermagem	Refletir sobre o ser consumidor de pesquisa haver se tornado mister ao exercício profissional qualificado.	Disponível
2010	Rev. Gaúcha Enferm.	MONTEIRO, C. F. S. et al.	Pesquisa-ação: contribuição para prática investigativa do enfermeiro	Refletir sobre a metodologia da pesquisa-ação enquanto estratégia alternativa ao modelo convencional de investigação científica.	Disponível
2010	Esc. Anna Nery Rev.	ALVIM, N. A. T.	Produção e difusão do	Discutir a produção e	Disponível

(Continuação)

	Enfermagem		conhecimento científico da enfermagem na atualidade: desafios e implicações na formação e qualificação do enfermeiro	difusão do conhecimento.	
2010	Revista Brasileira de Enfermagem	BACKES, D. S. et al.	Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo	Repensar o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo.	Disponível
2010	Revista Brasileira de Enfermagem	GUARIENTE, M. H. M. et al.	Sentidos da pesquisa na prática profissional de enfermeiras assistenciais	Analisar os sentidos e dados da atividade investigativa atribuídos pelas enfermeiras assistenciais participantes de um núcleo de apoio à pesquisa.	Disponível
2011	Revista Brasileira de Enfermagem	SILVA, J. C. et al.	Pesquisa-ação: concepções e aplicabilidade nos estudos em enfermagem	Refletir sobre a pesquisa-ação e suas contribuições como abordagem metodológica para a ampliação da produção de conhecimentos em	Disponível

(Conclusão)

				Enfermagem.	
2012	Revista Gaúcha de Enfermagem	CANEVER, B. P. et al.	Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro na América Latina	Conhecer o panorama da produção científica em Educação em Enfermagem latino-americana para compreender como está sendo conduzida a formação dos futuros enfermeiros.	Disponível
2012	Revista Brasileira de Enfermagem	LIMA, M. M. et al.	Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro: um estudo bibliométrico	Identificar as produções de teses e dissertações de enfermagem catalogadas no Centro de Estudos e Pesquisas em Enfermagem - CEPEN, que abordem a formação do enfermeiro considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais na perspectiva da formação para o SUS.	Disponível

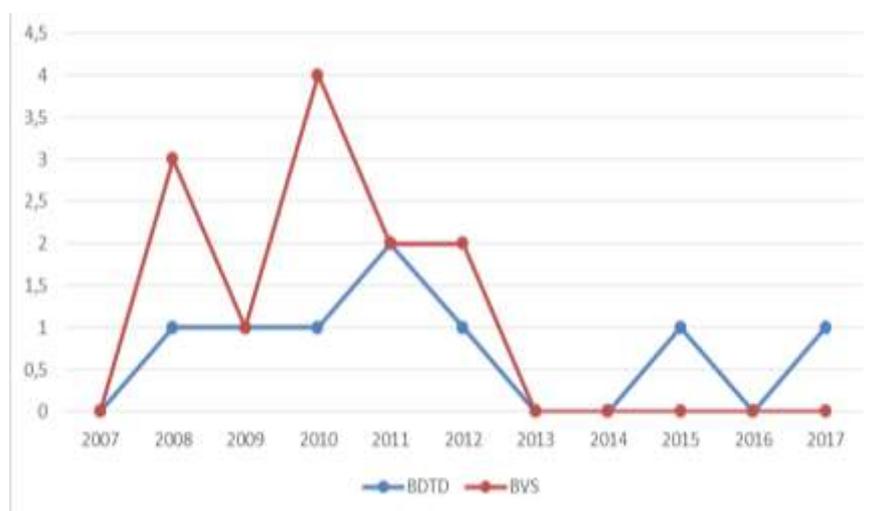
Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se perceber que, nas primeiras tentativas, obteve-se um número consideravelmente elevado de publicações encontradas nas bases de dados; porém, vale ressaltar que essas estatísticas primitivas são os dados brutos da pesquisa, isto é, os resultados não trabalhados ou esmerados, que ainda não passaram por um processo sistemático de avaliação para compor o resultado final.

Dentro desses achados, a partir dos quadros descritos acima, para compor a fase qualitativa do EQ, foram selecionados, ao final, 19 publicações, dentre as quais 11 artigos, 7 dissertações e 1 tese. Contudo, 3 artigos não estavam disponíveis para download, o que afinou um pouco mais o quadro de resultados concretos, restando 16 publicações para análise.

Ao tabular em gráfico a distribuição das publicações da pesquisa, dentro do período selecionado para a avaliação, tendo em vista o objetivo do EQ, é evidente que houve uma queda brusca das publicações entre os anos de 2011 e 2014. Tal fator leva a refletir sobre a baixa em tais produções: deve-se ao fato de a pesquisa e a reflexividade estarem em alta em outras áreas diferentes da enfermagem? Deve-se ao fato dos profissionais enfermeiros produzirem mais em suas áreas específicas de conhecimento? Tais questionamentos tonam-se “palco” para pesquisas futuras.

Figura 4 - Distribuição das produções conforme o ano de publicação. Fortaleza - Ce, 2018



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das primeiras reflexões sobre os resultados obtidos, observa-se que há necessidade de se estudar mais e inovar ou empreender dentro do âmbito da docência em enfermagem, bem como a importância que a pesquisa científica incorpora ao processo formativo, visando uma formação crítica e reflexiva.

Como enfermeiros docentes, há que se ter o cuidado em analisar a prática com o objetivo de trazer evidências de possíveis lacunas que possam existir e que possam ser preenchidas a partir da reflexão crítica das atividades. Dessa forma, como docentes, é preciso ter o instinto de “consumir pesquisa”, ou seja, de buscar novos conhecimentos partindo de uma reflexão da prática profissional, seja essa assistencial ou do processo de ensino e aprendizagem, e ambas devem ser refletidas e levadas ao campo da pesquisa, constituindo-se relevantes para o crescimento da Enfermagem como ciência.

Esse fato não é novo para a área. Em 1992, isto é, há 26 anos, a dra. Maguida Costa Stefanelli, em texto publicado na Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, escreveu:

O campo do conhecimento gerado e legitimado pela pesquisa é condição “*sine qua non*” para a existência da enfermagem como ciência, a fim de que esta possa manter-se no mesmo nível das outras profissões, ocupando com competência e qualidade seu lugar no sistema de saúde e na sociedade em geral: só assim poderá atender ao seu fim último que é melhor qualidade de vida de sua clientela e consequentemente da sociedade (STEFANELLI, 1992, p.61).

Então, para construir o caminho, ou galgar os degraus que levarão ao ponto X da questão, ou seja, como se encontram atualmente as pesquisas científicas acerca do enfermeiro docente reflexivo e pesquisador, traçaram-se três campos de discussões a partir dos resultados das pesquisas encontradas nas bases de dados relacionadas à temática. Ao fundir essas discussões, evidencia-se a importância da temática e o que ela pode trazer de novo em termos de conhecimentos para a realidade do ser enfermeiro professor e a necessidade de esse ser pesquisador, assim como o seu processo de formação, sua reflexão sobre o ensinar e sobre a pesquisa desenvolvida a partir da reflexão de sua prática.

Assim, foram categorizadas duas temáticas: *O processo formativo do docente enfermeiro e seu envolvimento com a pesquisa* e *Reflexões sobre a prática do ensino com a pesquisa na formação do docente enfermeiro nos estudos mapeados*.

2.2 O PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE ENFERMEIRO E SEU ENVOLVIMENTO COM A PESQUISA

Neste tópico, abordam-se os estudos que versam diretamente sobre a formação do docente enfermeiro e sua relação com a pesquisa. Nos estudos aqui expostos, observam-se a falta da formação pedagógica do docente enfermeiro, assim como a importância que a pesquisa tem para a enfermagem, sendo essa considerada a base para o crescimento científico da profissão.

Assim, inicia-se com a afirmação de que o enfermeiro, em sua prática docente e/ou assistencial, lida constantemente com o ensino⁷ e está sempre com a responsabilidade de desenvolver uma prática pedagógica, podendo essa estar ligada aos procedimentos de educação em saúde direcionada aos pacientes, educação permanente com foco no crescimento profissional e principalmente ao ensino da Enfermagem como docente.

Dessa maneira, existe uma indagação no meio das pesquisas voltadas à docência na enfermagem acerca da formação pedagógica do enfermeiro, em especial o docente, tendo em vista que o mesmo, ao sair da graduação, está qualificado para o trabalho assistencial; contudo, para a docência, apenas no advento do curso de uma licenciatura (CHÍCARO, 2015).

Segundo os estudos de Carrasco (2009), a Educação e a Saúde deveriam estar intimamente ligadas quando se discute a formação do enfermeiro, tanto assistencialmente falando, como na docência, pois é vista como uma prioridade, envolvendo ajustes culturais, sociais, econômicos, políticos e éticos, tanto para sua capacitação profissional como para a sociedade.

Então, muitos enfermeiros consideram natural o caminho inicial da sua carreira profissional na docência quando se referem à procura do aperfeiçoamento

⁷As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros em todo o território nacional. Essas, em seu Art. 4º, item VI, regimentam que “A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas 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 por meio de redes nacionais e internacionais”. Portanto, o ensino está previsto na formação do enfermeiro, o que o faz lidar com essa realidade desde a sua graduação.

técnico-científico contínuo, além da atividade docente comportar a reflexividade sobre assuntos específicos e importantes para a construção de novos horizontes de saber na enfermagem. É um caminho árduo, conforme o autor, devido à responsabilidade pedagógica e de reflexão contínua na vida e formação docente do enfermeiro professor (CARRASCO, 2009).

No Brasil, não existe um curso regulamentado para formação de professores de nível superior, porém existe a prerrogativa de que pelo menos 30% dos docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) tenham titulação em cursos no módulo *stricto sensu* por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) número 9.394/96, referindo em seus preceitos que, para o exercício do magistério em nível superior, é necessária a formação de pós-graduação em programas de mestrado e doutorado, segundo os estudos de Nunes (2011).

No estudo de Backes et al. (2010), observa-se que, caso houvesse uma formação docente específica para o enfermeiro, essa o capacitaria para trabalhar com a pedagogia libertadora no sentido de não fragmentar o ensino e a aprendizagem, tornando o processo conjunto e sistematizado, capaz de tornar professor e aluno em agentes transformadores e críticos.

Os mesmos autores referem, ainda, que o pensamento complexo é um dos novos modelos de ensino-aprendizagem que permite a construção de saberes pela sua dinamicidade e pelo fato de não se limitar ao conteúdo programático mas, a isso, atrelar a capacidade reflexiva e problematizadora, fato que precisa ser implementado na enfermagem. Para entender esse pensamento, observaram-se os estudos de Backes et al. (2010), segundos os quais é necessário abandonar a inocência e consciência ingênua para trabalhar na construção de uma consciência crítica, o que permitirá enxergar um leque de possibilidades para o enfrentamento das mudanças e não o estreitar de ideias

Isso nos leva a destacar que ainda há bastante ênfase na formação do enfermeiro assistencial, voltada para a capacitação profissional, carecendo, portanto, de conjunturas que agreguem a formação pedagógica para esse enfermeiro ainda na graduação. Contudo, como já descrito anteriormente, sabe-se que a exigência para a prática docente no ensino superior vem a partir do ensino *stricto sensu* e alguns cursos *latu sensu* voltados à prática docente.

Mas, não significa, para Chícaro (2015), que a formação do professor enfermeiro esteja desassociada de seus princípios profissionais, dos saberes da ciência e experiência pessoal, pois são esses saberes que, também, possibilitam a construção do saber pedagógico. Em outras palavras, a formação docente para o enfermeiro depende, também, da sua formação assistencial, tendo em vista que uma pode interagir com a outra, de modo a se complementarem.

Assim, o docente enfermeiro, conforme o estudo supracitado, precisa desenvolver suas habilidades dentro de um pensamento crítico e estar ciente de que suas abordagens dependem da teoria apreendida, mas também de bases pedagógicas as quais devem ultrapassar o simples “transmitir saber”.

Metaforizando, o enfermeiro professor sem formação docente torna-se como “um diamante bruto”, cheio de imperfeições estruturais, sem caminhos para mostrar aos discentes, sem perspectivas didáticas e pedagógicas e sem bons resultados espelhados pelos profissionais que forma. Porém, esse diamante, mesmo sendo bruto, tem sua essência e precisa apenas ser lapidado para moldar suas imperfeições. E é exatamente essa a fundamentação para a formação docente, estruturar esse enfermeiro professor para estar bem como uma pedra de diamante em todas as mãos, isto é, em todas as circunstâncias (BACKES et al., 2010).

De acordo com os escritos de Carrasco (2009), o enfermeiro professor é conhecido como artista (arte) e pesquisador (ciência), o que leva a ponderar o construto de que a pesquisa é imprescindível a esse docente. Isso faz referência, dentre outras vertentes, ao processo de cuidar, aprender e ensinar, sempre objetivando a construção e expansão de saberes entre discentes e pacientes, quando se trata do cuidado direto a esses e educação em saúde. Assim, na enfermagem, a pesquisa torna-se uma necessidade constante de transformação e reflexão sobre as experiências e ações ligadas à prática do docente enfermeiro, diante da sociedade, profissionais e comunidade acadêmica.

Esse ponto nos chama atenção quando se faz um link entre o processo formativo dos enfermeiros e a imersão desses na pesquisa. Entende-se que o docente se torna um instrumento importante nesse processo, pela sua grande responsabilidade de viabilizar o caminho para o saber teórico-prático dos discentes, os quais são levados inicialmente pelos “ventos soprados” pelo docente e que, em algum momento, irão seguir seu próprio rumo na direção em que foram guiados.

Aqui, percebe-se que, no processo de ensino e aprendizagem, docente e discente são agentes na construção, evolução e idealização do conhecimento que, por sua vez, é o objeto desse processo; e o ponto de ligação desse contexto e as transformações sociais de ambas as partes é, exatamente, a formação pedagógica docente, da qual depende todo o processo formativo discente.

Compreende-se, com as leituras até aqui dos escritos de Carrasco, Backes, Chícaro, Nunes, etc., que a pesquisa pode vigorar como mediadora e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista que, na enfermagem, grande parte dos docentes não possui formação pedagógica e esses a utilizam como mecanismo para repasse de informações/conhecimento. Contudo, a realidade da falta de formação pedagógica não é uma nuance comum apenas na enfermagem. Os estudos apontam tal realidade como corriqueira em todos os cursos da área da saúde.

Tal fato tem sido cada vez mais discutido e observado nos estudos, tendo em vista que a sociedade hodierna cobra melhor preparo dos profissionais que assumem as salas de aula.

De acordo Backes et al. (2010), as transformações sociais em seus vários aspectos configuram um sinal de alerta para o corpo de responsabilidades a respeito da formação dos profissionais da saúde. Isso fica claro quando se dirige o olhar para as novas necessidades que acompanham as mudanças sociais, sendo alguns dos seus exemplos as diretrizes que norteiam o Sistema Único de Saúde (SUS), as mudanças curriculares de formação acadêmica as quais, sempre que necessário, precisam ser reformuladas e adaptadas às modificações e, para isso, a pesquisa deve ser utilizada como válvula mediadora das produções. Esse entendimento chama atenção pelo fato de que, sendo parte desta tese a pesquisa ser mediadora da prática professoral do docente enfermeiro na falta de formação pedagógica, as mudanças propostas perpassam a participação nos processos citados pelo autor.

Backes et al. (2010) assinalam, ainda, que nesse processo de modificações tanto sociais como do ensino-aprendizagem, o docente está na base da pirâmide. Não porque esse seja o principal, mas sim porque é ele que está preparado para enfrentar as mudanças necessárias na metodologia de ensino, objetivando incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nos discente.

Assim, ao pensar nessa formação do docente enfermeiro, os estudos mapeados têm evidenciado em suas conclusões que é preciso ter em mente que essa práxis é toda atividade que tem tendência para orientar o caminho do ensinar e aprender, de forma a suprir a necessidade da integração teoria e prática, a fim de buscar respostas para essa realidade na vida profissional.

Alguns estudos trazem, ainda, que o enfermeiro professor deve ter a visão de emancipação para um saber crítico, reflexivo, comparativo e criativo, constituindo pontes para isso, pois, a partir do momento que a Enfermagem foi instituída como ciência, conta com colaboradores para o seu desenvolvimento que, por sua vez, chama atenção para o papel do enfermeiro docente na pesquisa reflexiva (CARRASCO, 2009).

Assim, conforme observado no levantamento realizado, a discussão sobre o *ser professor enfermeiro* é uma temática que tem tido poucos debates nas pesquisas atuais, dentro do campo da docência em enfermagem.

Nunes (2011), em seus escritos, relaciona essa pouca discussão em pesquisas a uma preocupação com a identidade do professor que, para ele, é algo questionável quando se trata das condições para o exercício profissional, particularmente fazendo menção à capacidade pedagógica desse enfermeiro docente. Isso porque, para o autor, o enfermeiro professor que não tem capacidade e preparo pedagógico não pode ter a concepção sobre ser professor, exatamente pela falta de formação docente. Esta oferece estrutura para esse exercício e lança fora a ideia de que quem tem experiência prática automaticamente tem capacidade para ensinar.

Nessa lógica de entendimento, segue o estudo de Chícaro (2015), ao pontuar que a formação do professor, incluindo sim o docente enfermeiro, é a completude desse profissional. Essa formação confere ao professor não apenas uma capacidade didática para tornar suas aulas mais interessantes, mas o prepara para trabalhar um discente que deva ser cidadão, profissional apto para se inserir no mercado de trabalho, ter uma capacidade crítico-reflexiva dentro do seu campo de atuação, além de poder trabalhar em equipe.

Pode-se, então, ter uma visão panorâmica da importância que tem a formação do professor enfermeiro, evidenciada nos estudos supracitados, compreendendo-se que a formação profissional específica do enfermeiro nos trabalhos mapeados é indicada como insuficiente para uma carreira docente.

Contudo, também são considerações encontradas nessas análises dos autores que é importante ressaltar que a formação específica é de suma relevância para o ensino na Enfermagem. Porém, não simplesmente isso, mas para trabalhar os assuntos da Enfermagem em sala de aula, fica evidenciada a necessidade de que o enfermeiro professor precisa de conhecimentos pedagógicos e didáticos.

Conforme Nunes (2011), esses conhecimentos são necessários a partir da compreensão de que a Pedagogia é conhecida tradicionalmente como a arte e ciência do ensino, e a Didática possibilita a compreensão do processo de ensino-aprendizagem assim como seus resultados. Além disso, a formação didático-pedagógica orienta o trabalho docente educativo, com objetivos, por meio de conteúdos de formação cultural e científica, e por meio da atividade prática do professor, que confere a vista concreta da realidade social às situações didáticas reais, trazendo o requerimento de quais e como as intervenções pedagógicas serão suficientes e eficientes.

Essa formação, para Nunes (2011), deve estar abalizada em seus conhecimentos específicos da profissão, assim como no contexto didático-pedagógico para trabalhar, explorar e produzir transformações no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, para Chícaro (2015), o ensinar não deve ser visto como a simples transferência de conhecimentos teórico-práticos, antes o foco do docente em sua práxis deve ser intermediar a construção, produção e inovação do conhecimento como método de aprendizagem, instrumento principal na formação docente

Assim, 11 dos estudos (artigos, teses e dissertações), tais como o de Backes et al. (2010) e o de Chícaro (2015), apontam várias dificuldades do docente enfermeiro, sendo que, para esses, o início da carreira docente foi muito desafiador, tornando maior o tempo de adaptação à docência. Desse modo, a fim de destacar as complicações enfrentadas, elaborou-se o quadro abaixo, baseando-se nos escritos de Backes et al. (2010), para maior entendimento do que foi por eles assinalado em seus estudos:

**Quadro 4 - Principais dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente
segundo Backes et al. (2010)** (Continua)

1. Atividade defensiva dos docentes frente às críticas dos discentes
2. Dificuldades de realizar feedback entre determinados assuntos teóricos e práticos

(Conclusão)

3. Preocupação em concluir todo conteúdo programático
4. Dificuldades em preparar aulas que sejam atrativas e chamem atenção dos discentes, com dinamicidade e construção
5. Problemas na resolutividade e enfrentamento de problemas singulares dos discentes
6. Trabalhar na conjuntura da pedagogia tradicional
7. Despreparo de liderança para envolver os discentes nas aulas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Backes et al. (2010).

Tais dificuldades problematizam e postergam a acomodação do enfermeiro na “nova” função: a de ser docente.

Assim, conforme Carrasco (2009), o enfermeiro docente tem a constante preocupação de trabalhar perpetuamente sua capacidade pedagógica, atualizando e crescendo seus conhecimentos científicos para o construto de uma prática docente atualizada e libertadora. Assim, sentir-se-á mais seguro e capaz em relação ao trabalho com conhecimentos de Enfermagem e Pedagogia, quando trabalhar a pesquisa científica em seu cotidiano, o que lhe possibilitará enfrentar problemas, mudanças e projetos para sua prática docente.

Já Chícaro (2015) pontua, contudo, que no contexto histórico da formação de professores houve uma grande mudança, onde o professor era imagem central da aprendizagem e agora passa a ser um instrumento no processo ensino-aprendizagem. A visão, que era centrada no professor, passou, segundo o autor, a ser centrada nas importâncias e preocupações com a aprendizagem dos discentes, tornando assim o docente um facilitador e mediador do conhecimento, o que não o torna menos importante. Além disso, exige dele um maior preparo pedagógico.

Backes et al. (2010) afirmam que a formação pedagógica é essencial para uma prática docente eficiente, pois habilita o enfermeiro professor a desempenhar o seu papel nos amplos aspectos da docência. Ainda segundo os referidos autores, o ser enfermeiro docente não necessita apenas da estruturação de aulas criativas para atrair a atenção dos alunos; não é inteligente limitar-se ao desenvolvimento técnico-científico. Para eles, é necessário desenvolver habilidades integradoras e interativas “do todo às partes como das partes ao todo”, e também entender as dificuldades dos discentes bem como a capacidade didático-pedagógica de associar os saberes teórico-práticos

Todavia, tendo em vista as leituras dos estudos, vale ressaltar que o docente enfermeiro costuma utilizar a pesquisa como embasamento científico para

repassa da sua prática assistencial em sala de aula. Não há, nos estudos mapeados, uma reflexão sobre a práxis transformadora que a pesquisa pode trazer no advento da falta de formação pedagógica desse docente enfermeiro.

Desse modo, a formação docente do enfermeiro, conforme o estudo de Chícáro (2015), não é e nem deve ser enxergada como um processo instantâneo, pois, para essa prática, são necessários preparo, dedicação, estudo, pesquisa e formação. Essa formação é gradativa ao longo da vida do enfermeiro, para além do conhecimento específico de sua matriz curricular formativa e, para o autor, pode-se dizer que o construto dessa carreira é infindo quando esse profissional decide sempre aprender para sempre ensinar.

Nunes (2011), seguindo essa lógica de entendimento, complementa que, quando o professor é formado em um curso de licenciatura, esse teve oportunidade de trabalhar, discutir, refletir e criar elementos pedagógicos referentes ao processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, o professor bacharel tem suas dificuldades e deficiências concernentes aos trabalhos com aquelas temáticas, uma vez que o foco para sua formação não é a docência, o que chama a necessidade para a formação docente do enfermeiro professor.

Ser enfermeiro docente, conforme Carrasco (2009), é estar envolvido com a prática docente em seus diversos aspectos. Mais do que a simples atividade de planejar aulas e ministrá-las, por trás disso existem obrigações importantes para a formação do professor. Estar atualizado e ter domínio sobre os conhecimentos específicos da área, tanto da Enfermagem como na Docência, ter experiência prática em campo, ser crítico-reflexivo, criativo, ético e desenvolver plenamente essas competências são algumas delas. Para tanto, ainda segundo o autor, é preciso estar ligado com a realidade do seu mundo de trabalho, participando de cursos em caráter *latu senso* e *stricto senso*, de pesquisas, encontros, congressos, jornadas e reuniões científicas.

Nunes (2009) acrescenta que, por mais que haja o entendimento da necessidade da formação docente pelos professores universitários, existe certo descrédito em relação ao valor da formação pedagógica entre esses.⁸ Contudo, os

⁸ Tal assertiva motivou um campo de estudos, propositivo, chamado de pedagogia universitária. Segundo Bolzan e Isaia (2010), a pedagogia universitária tem sido estruturada como parte de um consolidado de práticas docentes com características próprias, por meio de processos de fazer e pensar a ação docente e sua reprodução nos processos formativos para o exercício da docência,

próprios órgãos governamentais responsáveis pela avaliação das IES mostram a importância que a formação pedagógica tem dentro do ensino e aprendizagem, relação professor-professor e professor-aluno, conferindo credibilidade ao ensino e qualidade na aprendizagem.

Para essas entidades, não importa apenas o aprofundamento no conhecimento científico da área específica de formação ou a capacidade de realizar pesquisas científicas nessa área, mas também a formação didático-pedagógica para qualificação no processo ensino-aprendizagem (NUNES, 2011).

Tal formação permite ao professor enfermeiro não apenas a transmissão de conhecimento, mas ainda sua prática assistencial ao saber pedagógico, contextualizando o conhecimento teórico da Enfermagem com as metodologias didático-pedagógicas. Carrasco (2009) combate a ideia de alguns enfermeiros que dizem ser docentes da Enfermagem, pensando que a docência lhe possibilitará maiores regalias como menor carga horária de trabalho, maior número de folgas e menos responsabilidades com a profissão. Esses não têm o *ser enfermeiro docente* como profissão, ou seja, não consideram a docência como área reconhecida de trabalho na Enfermagem.

Observa-se, nos estudos mapeados em suas considerações que, bem diferente do fazer docente nas outras áreas do conhecimento, o fazer docente na Enfermagem é complexo, tendo em vista que é preciso desenvolver competências técnico-científicas somadas às didático-pedagógicas, objetivando um ambiente de ensino-aprendizagem interativo, integrador e articulador.

Assim, como dizem Backes et al, (2010), o enfermeiro docente provoca a construção do saber e não simplesmente o acúmulo de conhecimento. Para tanto, é relevante a busca por novas técnicas pedagógicas, com vistas a novas questões práticas de ensino-aprendizagem problematizadoras.

Na prática docente do enfermeiro, pode-se apontar a pesquisa como ponto importante de reflexão dentro de sua atuação. Seja voltada para a prática docente ou assistência, o enfermeiro professor pode produzir em seus discentes o interesse pela pesquisa. O fato de não apenas transmitir o conteúdo da disciplina lecionada, e sim mostrar os obstáculos e erros aos discentes, traz uma preciosidade

tornando-se como um espaço criador de heterogeneidades, sendo seu elemento basilar a aprendizagem docente, na qual se alicerçam os modos de aprender e ensinar, permitindo que os participantes do processo interajam entre si, trocando e compartilhando informações.

à aprendizagem desses, pois, é a partir desse ponto que o discente tentará trilhar seus próprios caminhos dentro do mundo da pesquisa, sob orientação do docente (CHÍCARO, 2015).

Contudo, existe o quesito da imaturidade dos novos discentes, que ingressam na universidade com certos costumes e necessidades específicas quanto ao método de ensino. Quando se trata de trabalhar as especificidades ligadas à falta de maturidade discente, focaliza-se novamente a formação do enfermeiro docente, isso porque o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e complexo.

Assim, ao considerar os discentes que já trabalham na Enfermagem, técnicos e auxiliares, como também os que nunca tiveram contato com a profissão, o professor encontra situações distintas para o ensino e aprendizagem desses, por meio do repasse de conhecimento científico, sistematizado, criativo, crítico, reflexivo e todas as atividades executadas em sala (CARRASCO, 2009).

Por isso, Chícaro (2015) afirma, em seu estudo, que a pesquisa é fundamental na formação do enfermeiro docente e para os discentes, sendo extremamente relevante para a construção de conhecimento e incorporação do ser docente no seu futuro profissional. Para a autora, ser docente é ser pesquisador.

Porém, o trabalho com a formação docente é constante e reflexivo, resultado de ações individuais e coletivas com/entre docentes e discentes, consistindo um pensamento complexo e uma preocupação constante por parte do enfermeiro professor em crescer dentro de sua área de atuação, para uma maior visibilidade do exercício docente-enfermeiro e também do ser autêntico na construção de conhecimento.

Assim, a pesquisa científica, já discutida como fator essencial para a docência na Enfermagem, auxilia nesse processo, à qual se acrescenta a preocupação com a reflexão sobre suas ações, o conhecimento social, cultural, político, tecnológico, econômico, com o corpo discente e docente e a comunidade organizadora dos cursos de graduação em Enfermagem, contexto comentado por Carrasco (2009).

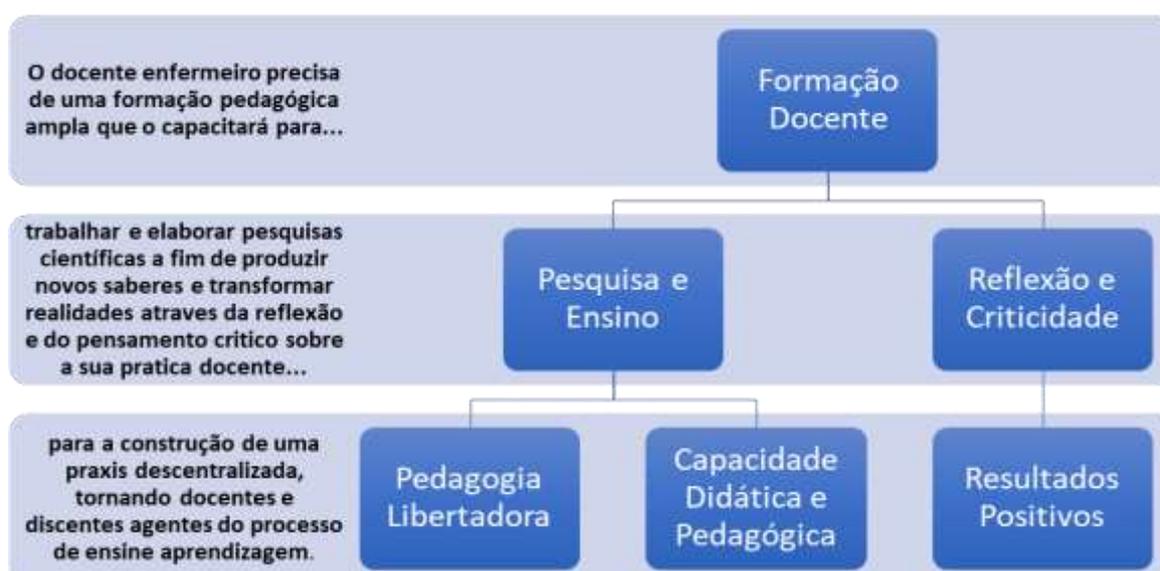
A realidade vivenciada hoje gira em torno do fato de que os enfermeiros professores trabalham com a pesquisa como pré-requisito para obtenção das suas titulações.

Além do mais, a sociedade, em seu contexto histórico, vem sempre passando por transformações e modificando suas necessidades, incluindo as

demandas para a saúde em seus amplos aspectos, exigindo do enfermeiro docente a reflexão acerca dessas necessidades, onde se encontra o ponto de partida da pesquisa (CHÍCARO, 2015).

Portanto, tendo em mãos todo esse aparato de produções mapeadas para o entendimento da relação entre a formação pedagógica do docente enfermeiro e a pesquisa científica, elaborou-se um organograma que sintetiza esse complexo entendimento ancorado nos autores inventariados no EQ.

Figura 5 - Relação entre a formação pedagógica do docente enfermeiro e a pesquisa científica existente e aqui mapeada



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, lembra-se que, conforme Chícaro (2015), a pedagogia é o instrumento de trabalho do professor. Esse fator viabiliza ao docente uma prática dinâmica, democrática, resolutiva e construtiva no tocante às produções científicas. Desse modo, para não ser aquele professor que simplesmente fala o que sabe, tornando a aprendizagem algo mecânico e mercantilista, a formação docente configura ao enfermeiro autonomia, capacidade de construção e identidade profissional.

Portanto, finaliza-se esta primeira parte do EQ apontando que, como constructo para a tese, os estudos trouxeram, com base no tópico discutido aqui, que para tantas dificuldades que permeiam o trabalhar com o processo de ensino-

aprendizagem, além da formação docente ser de extrema relevância, a pesquisa é outro instrumento importantíssimo para o exercício pleno do professor.

Aponta-se, nesse ponto, para a importância dos achados desta tese para a contemporaneidade, com base na compreensão do EQ em que há a necessidade de evolução constante dos métodos de assistência, ensino e pesquisa, três mundos que não deveriam ser enxergados como distintos, salientando que não devem ser fragmentados, mas sim, articulados.

No tópico a seguir, serão abordadas e discutidas as nuances dos achados do EQ nas quais serão refletidas compreensões sobre a prática do ensino com a pesquisa na formação do docente enfermeiro nos estudos mapeados.

2.3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO ENSINO COM A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE ENFERMEIRO NOS ESTUDOS MAPEADOS

Nesta seção, serão discutidos 10 estudos, dentre os quais serão enfatizados os escritos de Alves (2011), Heimann (2012) e Nino (2015), que refletiram sobre a importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem da enfermagem, bem sobre como essa se constrói na gênese da profissão, assim como ela tem se posicionado na docência.

Inicia-se, portanto, afirmando, mais uma vez, que a atuação do enfermeiro em campo prático (hospitais, Unidades de Atenção Primária à Saúde, e outros serviços) é importante para sua prática assistencial e essencial para seu crescimento profissional (ALVES, 2011; NINO, 2010).

Contudo, conforme afirma Alves (2011), em algum momento esse enfermeiro se encontrará com a incumbência de repassar tais conhecimentos sobre a prática da Enfermagem, deparando-se, assim, com as dificuldades de “como ensinar?”, e partindo para a reflexão sobre o “ensinar na Enfermagem”.

Nino (2010), em seu trabalho, fala sobre a educação permanente (EP) do enfermeiro docente para sua prática, fazendo menção ao estímulo que essa causa no professor para que esse esteja em reflexão constante sobre suas atividades e que, assim, possa ser inovador e autônomo na reinvenção das práticas pedagógicas e fuja da reprodução engessada do ensino.

O autor afirma, ainda, que desde a elaboração do conteúdo das aulas até as atividades didáticas, o professor pode trabalhar em conjunto com os discentes

para ter a visão ampla da melhor forma de ensino, a qual repercutirá positivamente na aprendizagem, o que torna o aluno corresponsável por sua formação. Isto é pensar em inovar a prática pedagógica.

Para tanto, conforme Heimann (2012) assinala em seu estudo, no cotidiano da prática docente, o enfermeiro deve estar apto a desenvolver suas habilidades para o ensinar, sendo, portanto, a pesquisa científica uma grande aliada nesse processo, a qual o auxilia a ter visão pedagógica para as novas tecnologias que surgem, tanto no cuidado direto aos pacientes como no ensino. De acordo com a autora, essa visão pedagógica dá ao professor a capacidade de enxergar estratégias didáticas para trabalhar determinados conteúdos em suas diversas modalidades de ensino.

Assim, nos estudos de Heimann (2012), Alves (2011) e Nino (2010), observa-se que, durante anos, o ensino na Enfermagem teve seu foco e essência na transmissão de técnicas e conhecimentos de maneira a formar profissionais reprodutores de cuidados. Porém, essa essência vem sendo transformada a partir da necessidade de mudanças educativas no que concerne à prática pedagógica para o ensino e aprendizagem na Enfermagem, uma vez que as transições demográficas e epidemiológicas trazem consigo novas demandas sociais para o setor saúde. Assim como o cuidado ao indivíduo e à coletividade, tem variações conforme suas especificidades, deixando de existir uma padronização no cuidado para uma análise crítica do que realmente o cliente precisa. Tal realidade também está sendo vivenciada no ensino e a pesquisa tem sido parte desse processo de mudança.

Alves (2011) afirma que, hoje, os enfermeiros docentes estão em uma busca constante de novos métodos para mudanças no processo de ensino-aprendizagem, de forma a garantir um ensino de qualidade por meio de pesquisas e inovações, assim como da importância dada à assistência desenvolvida pelos profissionais que estão sendo formados. Para tanto, a posição de autoritarismo por parte dos professores e a passividade apresentada por parte dos discentes devem ser transformadas para um ensino libertador e transformador, pois o ensino de qualidade e a formação docente que os enfermeiros professores “constroem” em sua trajetória objetivam a formação crítico-reflexiva dos novos enfermeiros.

Algo que chamou atenção na fala da autora supracitada foi a “construção da formação pedagógica”. Verdadeiramente, o docente enfermeiro precisa construir

sua formação pedagógica, tendo em vista que esse, como já comentado, sendo proveniente de cursos de bacharelado, não a possui. Dessa forma, questiona-se: como ele a constrói? Quais artifícios utiliza? A pesquisa é um deles?

Na busca por respostas, encontra-se em uma das leituras algo interessante: considerando como um fator de crescimento para o docente enfermeiro, a partir da reflexão dos mesmos sobre sua prática e como esses fazem para construir sua formação, Heimann (2012) elaborou em seu estudo, criteriosamente, uma plataforma virtual de educação pedagógica para docentes enfermeiros. Sua ferramenta baseia-se no Ensino a Distância, através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, para formação continuada de professores enfermeiros que precisavam ampliar seus conhecimentos didático-pedagógicos para fundamentar sua prática docente, tendo como bases a pesquisa e o ensino científico para sua formação.

Portanto, observa-se que diversas estratégias assinaladas nos estudos podem ser utilizadas para a busca da formação pedagógica desses docentes, sendo, desse modo, a pesquisa um mecanismo auxiliar, motivador ou mediador do processo, tendo em vista sua capacidade de produção de conhecimento.

Assim, para Nino (2010), tais preocupações com a formação pedagógica e reflexão sobre a prática professoral do docente enfermeiro emanam do respeito ao objetivo principal e norteador das Diretrizes Curriculares, que é levar o discente a aprender a aprender, aprender a viver, aprender a ser e a fazer, tendo esse papel fundamental. Isso porque se espera que haja um processo de atualização científica e pedagógica contínuo que possibilite trabalhar com os discentes o contato, a construção e sistematização do conhecimento.

Sobre a visão de Heimann (2012), a respeito da construção de plataformas digitais de formação pedagógica, Nino (2010) considera plausível a iniciativa, pelo fato de quão importante é que o enfermeiro docente esteja plenamente atualizado técnica, científica e pedagogicamente, para articular de forma indissolúvel a teoria e a prática.

Verifica-se que nos trabalhos mapeados é indiscutível a importância da formação pedagógica para o docente enfermeiro, envolvendo-o no ato de aprender para ensinar e o discente em aprender para transformar, além da preocupação dos enfermeiros docentes em estarem preparados para enfrentar e vencer os desafios

vinculados à sua prática docente. Essa formação deve ser constante, sendo um indicador da evolução do ensino na Enfermagem.

Alves (2011) afirma, nesse sentido, que ainda há muito a se conquistar para chegar ao ápice da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Enfermagem, evidenciando que ainda existe muito tradicionalismo envolvendo a prática pedagógica dos docentes enfermeiros. Para ele, esse fator deve ser sempre discutido no que tange à necessidade de mudanças para uma redefinição da profissão docente, a fim de que essa traga consigo a formação pedagógica, o envolvimento maior com a pesquisa científica e o foco em um estado de ensino libertador e modificador.

O ato de pesquisar, de acordo com o estudo de Nino (2010), é iniciado pela reflexão sobre a sua prática docente e a forma como os enfermeiros docentes buscam refletir acerca de sua formação pedagógica, vinculando-se aos anseios de fracassos em suas atividades em sala de aula. Por isso, é comum vê-los buscando trocar informações e comunicar-se com outros colegas de profissão mais experientes, na busca de trocas de experiência e metodologias, uma demonstração de interesse em “mudar”.

Porém, para que esse exercício reflexivo quanto à prática docente se torne agente desse processo de mudança, para o autor, é preciso transformar os hábitos rotineiros de suas tarefas, pois apenas o professor que é capaz de refletir sobre sua prática e mudar por essa reflexão será capaz de ensinar o caminho para o pensamento reflexivo, para uma boa prática docente.

Assim, no que tange à prática docente, Nino (2010) afirma, ainda, que essa deve ser, sistematicamente, pensada. Dentro desse universo reflexivo, cita-se a prática reflexiva como um método de avaliar e investigar as práticas como um todo. Em se tratando da prática docente, esse instrumento possibilita poder ao docente e proporciona oportunidades para seu desenvolvimento profissional.

Heimann (2012), em seu estudo, pontua que é exatamente a insatisfação de muitos docentes que tem afluído a necessidade e atenção para a reflexão sobre a formação do professor, tendo em vista a sua prática professoral, e isso vem tornando crescente a reflexão dos próprios docentes sobre sua prática. O objetivo central da formação pedagógica advinda da reflexão sobre a prática docente do enfermeiro é a apropriação de conteúdo e, principalmente, do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o estudo de Alves (2011), o que se tem observado nas pesquisas acerca do ensino na Enfermagem é que essas apontam sempre para a precisão e urgência de mudança no cenário didático e pedagógico do ensinar. Essa realidade é explicada pelo fato da fusão de dois saberes elevadíssimos: Saúde e Educação. Duas práticas nas quais os problemas aparecem de forma complexa e as metas traçadas para solucioná-los não podem, de forma alguma, ignorar o sujeito e nem o ambiente que envolve tanto esse quanto a prática da assistência à saúde e ensino.

Alves (2011) complementa, por meio de entrevistas, que os enfermeiros docentes participantes chegaram ao consenso de que eles devem estar preparados para ensinar de forma a alavancar uma aprendizagem reflexiva acerca da prática do cuidado desenvolvido pelos futuros enfermeiros, e que a formação do professor é indubitavelmente importante para a prática do ensinar e aprender, de forma que os discentes desenvolvam capacidade crítica necessária para a reflexão.

Para tanto, o enfermeiro docente, ainda de acordo com esse autor, precisa manter atualização pedagógica constante, tendo em vista a complexidade do ensino na saúde, pois estará constantemente se deparando com situações delicadas de peculiaridades dos discentes, do grau de aprendizagem desses, assim como para auxílio na procura de métodos inovadores e estratégicos para o ensino e a aprendizagem. Aí está a importância de se refletir sempre sobre sua prática docente e em que a pesquisa auxilia nesse processo.

Os estudos de Nino (2010) e Alves (2011) atentam que, ao inquietar-se com sua formação docente, o professor se importa em estar ligado a um processo que envolve expressão de crescimento, desenvolvimento, conhecimento, reflexividade e a construção constante do saber específico da enfermagem e também da educação. Esse é um pensamento que levará o Ensino da Enfermagem ao constante crescimento, pois a ideia de um professor apenas como transmissor de conhecimento está no seu limite, o que traz espaço para a evolução.

Não obstante essa visão, Nino (2010) afirma, ainda, que trabalhar com a formação docente do enfermeiro implica abranger todos os polos da prática docente: entender o que é a docência e como exercê-la, o que torna fértil o solo do ensino na saúde, pois, para ambos, caem vertentes das políticas da saúde e da educação; entender as dimensões teórico-metodológicas; redirecionamentos para a prática do professor; e enquadramento do ensino para a demanda que esteja sendo

trabalhada. Então, a formação docente possibilita ao enfermeiro professor incorporar o ensino e, dentro de suas atividades, saber dar importância para o ensinar e aprender.

Desse modo, pode-se enxergar “a ponta do iceberg” do EQ, por assim dizer, da base teórica desta tese, ou seja, os estudos apontam para a necessidade de todo enfermeiro docente ser pesquisador e, além disso, mostram que deve ser dada maior ênfase ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ser reflexivo em sua prática docente e como a pesquisa pode influenciar nesse processo.

Assim, de acordo com as leituras dos trabalhos mapeados e para fechamento deste tópico, considera-se que, mais uma vez, há carência de estudos que reflitam sobre a prática do ensino em enfermagem e a mediação (ou utilização) da pesquisa como válvula interventora das práticas docentes. Contudo, quando são encontrados estudos relacionando a pesquisa e o ensino em enfermagem, observa-se que esses não efetuam a reflexão necessária sobre a real relação entre esses campos. Aí, encontra-se o “novo” desta tese, visto que foram encontrados estudos que se assemelhassem às indagações propostas, mas não no mesmo lócus ou com os mesmos objetivos ou métodos.

Compreendendo-se, portanto, a importância do ensino e da pesquisa na Enfermagem, salienta-se que a reflexão do enfermeiro professor sobre a sua prática docente deve envolver preocupações com os métodos didáticos, formação pedagógica, diretrizes curriculares, particularidades dos discentes e outros anseios do professor. Essa percepção foi plenamente possível após as leituras advindas do EQ. Desse modo, ressalta-se que tais achados se articulam com a nossa proposição de tese.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS MAPEADOS PARA O ESTADO DA MINHA QUESTÃO DE TESE

A construção do estado da questão trouxe abordagens diferenciadas sobre pesquisa e reflexão na formação do docente enfermeiro, aproximando esta pesquisa do seu objeto de investigação, de modo que, ao serem efetuadas as leituras e interpretações inerentes ao levantamento realizado, obteve-se apoio teórico para alavancar as compreensões a respeito da temática.

Vale ressaltar que, ao efetuar a descrição de cada estudo, trazendo suas elaborações científicas, tornaram-se possíveis o debate com os achados da pesquisa, assim como as compreensões a respeito das contribuições que essa traria para a comunidade científica e acadêmica.

Todavia, foi possível identificar que a enfermagem tem procurado se preocupar com uma prática docente associada à reflexividade, ainda de forma tímida, fato demonstrado no número de estudos evidenciados nas buscas ativas por literaturas referentes à temática desta tese.

Esse fato comprova uma espécie de “lacuna científica”, bem como a necessidade de mais estudos e maiores levantamentos na área, evidenciando a evidência a importância e a contribuição desta tese.

Assim, compreende-se que, ao empreender ações na busca da comprovação ou refutação da tese de que na ausência de preparação formal para o ensino, o docente enfermeiro bacharel utiliza-se da pesquisa como mediadora da sua prática professoral e da reflexão crítica sobre essa, o que favorece o seu ensinar em sala de aula, buscou-se demonstrar a compreensão acerca do papel da pesquisa e da reflexão na docência em enfermagem, percebendo-as como ações inseparáveis da prática professoral.

Portanto, ao findar esta seção, aponta-se que, ao produzir o estado da questão, é possível conhecer e evidenciar o que está sendo produzido sobre as temáticas relacionadas ao objeto desta tese, a fim de contrapor os resultados obtidos através dessas leituras aos desta pesquisa, bem como tendo em vista o engrandecimento teórico e pessoal enquanto pesquisadora.

Desse modo, inicia-se a elucidação do caminho a ser percorrido a partir do qual serão expostos, a seguir, os objetivos delineados a partir das percepções e vivências amparadas na literatura descrita neste capítulo e nos que se seguirão a partir daqui.

3 OBJETIVOS

“Os planos do diligente conduzem à abundância....”

(Provérbios 21:5)

Tendo em vista os questionamentos levantados no texto introdutório desta tese, ancorados em sua problemática contextualizada, bem como os desdobramentos e resultados do estado da questão, chegou-se aos objetivos que guiam este estudo:

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como os docentes enfermeiros das Instituições de Ensino Superior privadas de Fortaleza - CE utilizam a pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e de que forma ela contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o processo formativo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza-CE, destacando as iniciativas ligadas à pesquisa e a formação para o ensino;
- Conhecer as compreensões que os docentes enfermeiros das IES privadas de Fortaleza-CE têm sobre pesquisa;
- Identificar a pesquisa como contributo para o exercício da prática professoral e pensamento reflexivo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE; e
- Refletir, a partir dos resultados obtidos que sugeriram a mediação da pesquisa na formação pedagógica e no pensamento reflexivo, sobre a prática professoral do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE.

Os objetivos acima descritos nasceram a partir de inúmeros contributos das orientações recebidas no decorrer dos estudos do doutorado, assim como das

associações entre as leituras realizadas e compreensões adquiridas. O passeio pelo campo teórico da tese permitiu compreender que:

- Apreende-se a pesquisa como a disposição para um processo contínuo de indagações (DEMO, 1996, 2011);
- Tal processo é intrinsecamente atrelado à prática e desenvolvimento docente, considerando, através dela, que o docente enfermeiro bacharel, por vezes sem formação pedagógica, poderia mediar sua prática professoral;
- A pesquisa, nessa perspectiva, não esgota nem supre sua ausência da formação pedagógica específica para ensinar, mas poderia prepará-lo para refletir na e sobre sua ação em sala de aula (SCHÖN, 1997, 2000);
- Tudo isso conduz a pensar como uma prática docente reflexiva, orientada pela pesquisa, poderia produzir transformações e quais as implicações dessas para a prática do docente enfermeiro;
- Por fim, para que tal reflexão na/sobre a prática não se torne isolada, é necessário o desenvolvimento de atividades que conectem o conhecimento e a reflexão na ação sendo, uma dessas, a pesquisa, que se revelaria uma fonte auxiliar ao trabalho de docentes do ensino superior.

Assim, explanados o encontro com a temática, o quadro teórico inicial e os objetivos alinhados à tese proposta, seguir-se-ão os capítulos ou seções que serão “os fios condutores” da discussão e âncoras que fundamentam o argumento quando das análises dos dados obtidos no campo empírico.

Partir-se-á, portanto, da temática docência em enfermagem e, depois, discutir-se-á a relação entre docência em enfermagem e pesquisa, tendo em vista que são uma contextualização do campo de pesquisa em que serão encontrados pontos de apoio à tese.

4 A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO: DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS?

“Com sabedoria se constrói a casa, e com discernimento se consolida.”
(Provérbios 24:3)

Neste capítulo, será abordada a docência em enfermagem, desde os seus primórdios até os dias atuais. Além disso, serão apresentadas as conexões existentes entre a assistência de enfermagem e a prática professoral, discutindo suas diversidades e perspectivas teóricas, indicando uma articulação entre a teoria e o exercício técnico das suas habilidades.

Assim, busca-se direcionar a escrita para a problematização do contexto da nossa investigação: a mediação da pesquisa na formação pedagógica de docentes enfermeiros, que os leva a uma reflexividade crítica sobre sua prática, sendo esses de instituições de ensino superior privadas.

Para tanto, iniciar-se-á falando acerca da formação (ou ausência de formação) pedagógica do docente enfermeiro, explorando os escritos oficiais e os escritos científicos a esse respeito. Em seguida, serão situadas as compreensões sobre a enfermagem e a investigação científica: antecedentes históricos da pesquisa em enfermagem, traçando um fluxo histórico do desenvolvimento da investigação científica na profissão e a enfermagem inserida nas instituições de ensino superior privadas: uma oportunidade ou um desafio?, definindo, expondo e contrapondo os escritos existentes a respeito da temática com as assertivas teóricas, vivências e experiências, tendo em vista a complexidade que envolve a tônica.

4.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE ENFERMEIRO: OFICIAL E OFICIOSA

Já faz parte do senso comum a assertiva de que a educação foi, é e sempre será de primordial relevância em todas as fases de desenvolvimento humano, tendo em vista que essa garante a construção do futuro através da aquisição de conhecimentos e habilidades para a vida.

Assim, o conceito de educação foi influenciado pelo nativismo, o qual era compreendido como o aumento dos potenciais internos humanos, os quais tornavam

como obrigação do educador a exteriorização dos mesmos; e do empirismo, através do qual o homem adquiria conhecimento por meio das experiências vivenciadas (MARTINS, 2004b).

Desse modo, a definição de educação, em termos gerais, é concebida, tendo como base todo artifício que pode ser utilizado para o crescimento do homem. No sentido mais exato, a educação compreende todo o processo de desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências do ser humano.

Diante disso, o conceito de educação perpassou, através dos séculos, o pensamento de vários filósofos (Aristóteles, Sócrates, Platão, etc.)⁹ e, na modernidade, o de vários pensadores contemporâneos, dos quais destaca-se Freire (1997), quando afirma que educar é edificar, emancipar o ser humano do determinismo, tanto na dimensão individual, como nas práticas pedagógicas. A compreensão de educação de Paulo Freire intui a autonomia do ser humano.

Já na Constituição Federal, os princípios que amparam a educação procuram viabilizar uma sociedade justa e igualitária, garantindo-a como direito de todos, dever do Estado e da família, com vistas ao desenvolvimento do cidadão e sua qualificação profissional (BRASIL, 2007).

Assim sendo, o artigo 205 da Constituição Federal afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2007).

Quanto à educação nas ciências da saúde, de acordo com Morosini et al. (2006), os primeiros relatos datam do século XX, com a revolução do ensino da Medicina, período que foi palco de inúmeras discussões relacionadas à liderança do professor e aos ideais científicos educacionais popularmente difundidos na época, de modo que os subtemas que passaram a apresentar-se, desde então, dizem respeito ao gerenciamento na educação para a saúde, à formação pedagógica do docente, às bases e reformas curriculares nacionais, à educação prática profissional e à inserção no mercado de trabalho, às integrações entre as instituições que

⁹ Vale ressaltar que os gregos antecederam a filosofia, tendo em vista o fato de terem descoberto que a racionalidade pode explicar a razão de ser do homem. Deveras, o surgimento da filosofia foi através deles, pois utilizaram a razão para achar soluções para os problemas que vivenciavam em sua época (MARTINS, 2004b).

prestam serviços hospitalares e ambulatoriais e às Instituições de Ensino Superior (IES) e suas gestões, metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação.

Por conseguinte, a Enfermagem insurge como ciência que procura o cumprimento fidedigno da legislação federal no desenvolvimento e formação cidadã dos seus futuros profissionais.

Assim, o ensino de enfermagem no Brasil iniciou-se em 1890, com a promulgação do Decreto nº 791 e a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital de Alienados no Rio de Janeiro. Essa escola passou, em seguida, a denominar-se Escola de Enfermagem Alfredo Pinto. Os autores Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006) afirmam que tal escola foi institucionalizada após a ruptura nas relações entre o Estado e a Igreja, devido à Proclamação da República, tendo em vista que, até o momento, as irmãs de caridade eram encarregadas da coordenação e direção do hospital e, ao abdicarem de tal cargo, os médicos assumiram a responsabilidade.

Desse modo, a enfermagem ficou desassistida de mão de obra, levando ao surgimento da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, a qual objetivava a formação de enfermeiros e enfermeiras, exigindo do candidato, minimamente, a alfabetização prévia, além de conhecimentos em aritmética e francês. Segundo relatos de Geovanini et al. (2005), os moldes da formação profissional do curso dessa escola estavam embasados nas Escolas de *Salpêtrière*, na França, tendo duração de dois anos, oferecendo elementos básicos de assistência hospitalar, com destaque para a assistência curativa.

Assim, apenas em 1923, confirmam Camillo e Silva (2006), ano em que o Brasil estava repleto de epidemias (ex. malária, febre amarela e varíola), devido à preocupação com a saúde pública, foi criada a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, nomeada em seguida de Escola Anna Nery, sendo, originalmente, instituída por enfermeiras norte-americanas referenciadas pelo modelo de Florence Nightingale, ou modelo nightingaleano. A escola foi classificada como o marco da Enfermagem Brasileira, pois, “a enfermagem passou a ser reconhecida como um ramo do saber e do trabalho da saúde” (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006, p. 3).

Contudo, de acordo com Rizzoto (1999), o ensino da enfermagem continuava voltado à prática assistencial, enfatizando a área hospitalar, sendo o método mais utilizado a pedagogia do condicionamento¹⁰.

Assim, em 1949, por meio do Projeto de Lei nº. 775, o qual pretendia um maior controle das escolas, passou-se a estabelecer “que a educação em enfermagem fosse centralizada nos centros universitários” sendo, portanto, um marco pois, além de outros aspectos, criou outro membro oficial na enfermagem, além da enfermeira: a auxiliar de enfermagem (GEOVANINI et al., 2005, p. 35). Contudo, conforme Camillo e Silva (2006), não houve alterações pedagógicas; porém, nesse mesmo ano, foi organizado um novo currículo, seguindo o padrão norte-americano, que regulamentou o ensino de enfermagem.

Em 1961, através da Lei nº 2.995/56, para ingresso nas escolas de enfermagem, os alunos precisavam, a partir de então, apresentar às mesmas o curso secundário completo ou equivalente. Contudo, apenas em 1962, com o Parecer nº 271 do Conselho Federal de Educação (CFE), de acordo com o Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo - COREN (2004, p. 9), é que “a função do enfermeiro passa, finalmente, ao nível de ensino superior”. Vale ressaltar, ainda, que, em 1966 é institucionalizada a função do técnico de enfermagem, o qual passa a fazer parte da equipe de enfermagem e, de certa forma, vai ocupar espaços com formação diferenciada e qualidade de prática também questionável.

Assim, em 1972, o currículo mínimo do ensino superior de enfermagem foi novamente reelaborado, sendo criadas, de modo optativo, habilitações em enfermagem: médico-cirúrgica, obstetrícia e saúde pública (GALLEGUILLLOS;

¹⁰ De acordo com Juan E. Dias Bordenave (1989, p.30-31), “a Pedagogia do Condicionamento se diferencia da pedagogia da transmissão por não considerar como mais importante no processo educativo as ideias e os conhecimentos. Na verdade, ela enfatiza os resultados comportamentais, ou seja, as manifestações empíricas e operacionais da troca de conhecimentos, atitudes e destrezas. Esta escola pedagógica, associada ao behaviorismo (Watson, Skinner) e à reflexologia (Pavlov), se concentra no modelo da conduta mediante um jogo eficiente de estímulos e recompensas capaz de ‘condicionar’ o aluno a emitir respostas desejadas pelo professor. É como ocorre no treinamento de animais domésticos, como, por exemplo, com cães que saltam através de um arco ‘motivados’ em receber a ‘recompensa’ pelo ‘esforço’ realizado. Traduzindo-se o exemplo para a educação humana, o processo consiste em que o professor estabeleça objetivos instrumentais de realização quantitativamente mensuráveis e programe uma estratégia de modelagem baseada em uma sequência de pequenos passos, reforçando-se ou recompensando-se o aluno quando a resposta emitida coincide com a resposta esperada. Mediante a repetição da associação estímulo-resposta-reforço, o aluno termina por ser condicionado a emitir respostas desejadas sem necessidade de um reforço contínuo. No caso do estudante que, ainda que receba uma nota por cada assunto aprendido, aprende, por condicionamento subconsciente, a temer uma nota ruim e não apenas pelo prazer de aprender”.

OLIVEIRA, 2001a). Portanto, em 1986, a lei nº 7.498, a qual foi alterada pela lei 8.967/94, regulamenta e reconhece as quatro funções da equipe de enfermagem: auxiliar, técnico, enfermeiro e parteira. Em 1992 e em 1994, houve uma nova reorganização curricular, tendo sido seguidas novas orientações para o ensino de enfermagem, salientando-se, sobretudo o “aumento da carga horária mínima, participação do enfermeiro dos serviços de saúde e no ensino mediante propostas de integração docente – assistencial (...)” (CAMILLO; SILVA, 2006, p. 22).

Contudo, em meio às transformações dos paradigmas conceituais de educação e a necessidade de adequação a essas modificações, a Enfermagem, como também as demais profissões da área da saúde, confronta-se com a seguinte problemática: grande parte dos seus docentes não possui formação pedagógica. Conforme Reis, Gomes e Rodrigues (2004, p. 132), esses docentes “ainda ‘ensinam a fazer’, como fizeram com eles, e transmitem o conteúdo que receberam, geralmente, da forma como receberam”.

Diversos autores, entre eles Pimenta e Anastasiou (2005), corroboram com o fato de que, a maioria dos docentes, em diversas áreas de atuação, introduzem-se no ensino superior como resultado da sua vivência e atividades acadêmicas, assim como por inúmeras razões e interesses. Tais docentes, em sua maioria, nunca se questionaram sobre o significado de ser professor e passaram a atuar sem a devida formação pedagógica.

Portanto, enquanto a Educação é a aquisição de conhecimentos, seja na enfermagem, seja em áreas afins, entende-se que a formação docente define-se como o conjunto de atividades educativas para a melhoria da prática professoral no ensino superior, podendo ser conquistada de várias formas, desde conhecimentos adquiridos, até vivências acadêmicas, sendo essa uma compreensão oficiosa nossa.

Logo, García (2005, p. 26) estabelece sua definição de formação de professores, afirmando que essa

É a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Assim, a formação, a atuação e o crescimento profissional do docente têm demandado diversas análises pela comunidade acadêmica, partindo do movimento de mudanças nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras.

Desse modo, a passagem do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e a aprovação Presidencial, sem proibições, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, estabeleceram um novo ciclo nas políticas brasileiras de educação. Observa-se, enfim, que sinaliza-se para a busca de uma maior organização na educação nacional na década de 2014 a 2024, além da apresentação de 20 metas e diversas táticas que visam à melhoria da educação básica e da educação superior, assim como a discussão a respeito da “qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2014).

Os desígnios, notadamente os artigos 12, 15, 16, 17 e 18, e seus estratégias, juntamente com as Diretrizes do PNE, ao desenvolverem as conexões que constituem e que são indispensáveis para as políticas educacionais, segundo o Ministério da Educação, devem ser utilizados para a educação superior e, conseqüentemente, bases para a formação inicial e continuada dos docentes, objetivando a evolução desse nível de ensino e seu desenvolvimento (BRASIL, 2014).

Desse modo, o PNE visa, prioritariamente, o estabelecimento e efetivação de uma política de formação docente, tanto da educação básica como do ensino superior para todos os cursos, com a finalidade de garantir uma maior organicidade de tal formação (BRASIL, 2014).

Portanto, o ensino superior em enfermagem está inserido nessas políticas de formação. Além disso, esse, assim como os demais cursos de graduação, também são conduzidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que visam propiciar uma “formação contemporânea, contextualizada e dinâmica, pautada na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão” para o profissional enfermeiro, além do preparo contínuo dos docentes que atuam no ensino superior (BRASIL, 2001).

Diante disso, conforme as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001), a prática pedagógica do professor enfermeiro passou por vários processos de mudança. Contudo, mesmo com a não oferta de cursos de licenciatura em enfermagem, o ensino da prática pedagógica

está previsto na Resolução, a qual institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem e assinala:

Artigo 6º: Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrados à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Os conteúdos devem contemplar:

I - Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Enfermagem;

II - Ciências Humanas e Sociais – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - Ciências da Enfermagem - neste tópico de estudo, incluem-se:

a) Fundamentos de Enfermagem: os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo;

b) Assistência de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes socioculturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem;

c) Administração de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência de enfermagem; e

d) Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação¹¹ pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Observando as diretrizes, nota-se que essas falam de “capacitação pedagógica” e não de “formação pedagógica”. Faz-se, portanto, necessário diferenciar tais termos para que se possa iniciar a discussão sobre essa proposta de formação para o ensino.

Iniciando com a definição clarificada, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Infopédia (2003-2018), a palavra “formação” tem mais de uma dezena de definições. Para o contexto em questão, define-se como “conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa ou “conjunto de conhecimentos e habilidades específicos de um determinado campo de atividade prática ou

¹¹ As diretrizes trazem o termo “capacitação pedagógica” como sendo o treinamento pedagógico do profissional enfermeiro mesmo que esse não tenha cursado a licenciatura em enfermagem, não necessariamente para a docência, mas também para o exercício das atividades educativas desenvolvidas durante as suas práticas assistenciais.

intelectual”. Já a palavra “capacitação”, de acordo com o mesmo dicionário, remete ao ato ou efeito de capacitar (-se), de tornar (-se) capaz; convencimento; mentalização.

O termo ‘capacitação’ tem sido usado por vários autores, como Pimenta (2011), para determinar uma espécie de habilitação complementar à uma formação docente deficiente, ou à formação continuada de professores, a qual é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), em seus artigos 61, 63 e 67.

Assim, compreende-se que, nesse contexto, o termo ‘formação docente’ diz respeito à ação de formar pessoas para que essas se tornem docentes. Já a ‘capacitação docente’ diz respeito à aquisição de conhecimento do “já docente”, no sentido de ganharem novas habilitações, a fim de dotá-los de mais capacidades e aptidões, isto é, torná-los ainda mais capazes, além do que a sua formação docente já proporcionou.

Nesse contexto de entendimento dos verbetes - formação e capacitação - utilizados nas leis, resoluções e DCNs, questiona-se: e aqueles docentes que nunca tiveram formação? Aqueles que não tiveram oportunidade de se graduar em cursos de licenciatura? Essa é uma reflexão constante na enfermagem, aqui exposta, visto que são esses docentes enfermeiros os quais estão assumindo funções professorais.

Destaca-se, aqui, que a habilitação em licenciatura integrava o currículo de enfermagem de algumas instituições de ensino superior, como, por exemplo, a Universidade Estadual do Ceará, até as DCNs de 2001, a partir das quais, de acordo com Silva (2015), passa a não mais integrar esse currículo. Isso porque, conforme as novas diretrizes de nº 3/2001, define-se que “a licenciatura deve acontecer em cursos com projetos político-pedagógicos próprios, desvinculados do bacharelado”, isto é, cada curso de formação deveria ser global, ora licenciatura ora bacharelado, norteados pelo Projeto Político Pedagógico.

Constata-se, assim, uma realidade quanto à formação no ensino superior, aqui observada: o uso das capacitações, tais como cursos, treinamentos de curta duração, fóruns e oficinas, que surgem nas instituições universitárias ou fora delas com a finalidade de suprir a carência de formação pedagógica dos docentes. São ações que são propostas institucionalmente, oriundas do gestor sensibilizado por essa demanda sem atendimento ou mesmo em algumas instituições, sobretudo as

federais, que já inseriram em seus regimentos a criação de Núcleos Pedagógicos Estruturantes em seus diversos centros. Contudo, a grande maioria ainda não dispõe de uma política de formação pedagógica de seus docentes, até porque ainda não considera clara que seja uma ação de sua responsabilidade. De qualquer forma, é um movimento que se observa que ocorre, quando ocorre ou vem ocorrendo por parte das instituições, mais recentemente.

Então, a partir dessas reflexões, recordamos uma definição com a qual tivemos contato durante as disciplinas do curso de doutorado: a de “profissionalização docente” e, a partir de então, questiona-se: Não estaria esse conceito de capacitação docente incluso dentro do processo de “profissionalização docente” que tem sido vivenciado no magistério? Dessa forma, foram procuradas leituras e compreensões acerca da definição/conceito de profissionalização docente, a saber:

Um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Scalcon (2008, p. 490) afirma que o início do movimento se deu no período que compreendeu a década de 1980, iniciando-se nos Estados Unidos, por conta da crise do profissionalismo e das profissões. Segundo a autora, existiram quatro fatores que contribuíram para a crise, sendo eles: “a crise da perícia profissional, a crise da confiança do público nas profissões e nos profissionais, crise do poder profissional e crise da ética profissional”.

Assim, para Enguita, a profissionalização docente não satisfaz o sentido de formação, de capacitação ou de conhecimento, mas ocorre “como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 41).

Com isso, compreende-se, então, que a docência no ensino superior em enfermagem, principalmente em instituições de ensino superior privadas, tem particularidades, as quais são permeadas pela falta de formação pedagógica e, ao mesmo tempo, pela exclusão dessas instituições no cuidar dessa questão.

Contudo, observam-se os escritos de Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007, p. 456) que, embora datem de mais de uma década, voltam-se para a necessidade de reorientar a formação no sentido de atender as DNCs, quando afirmam que:

Atualmente, a **prática pedagógica do enfermeiro** professor vem sendo repensada em virtude da necessidade de mudança na formação do profissional de Enfermagem conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem. Estão sendo bastante discutidas as mudanças curriculares e metodológicas. Neste contexto, o processo de redirecionamento na formação dos profissionais de Enfermagem deve estar voltado para as transformações sociais. Conseqüentemente, **as propostas pedagógicas** devem dialogar com estas transformações. É esperado que a formação esteja integrada à realidade vivida pelos alunos e seja capaz de incorporar os aspectos inerentes à sociedade globalizada do século XXI (grifo nosso).

Concordando com essa ideia, Correia (2007, on-line) complementa a reflexão ao assinalar que:

[...] além do domínio eficaz do saber na área da enfermagem, é necessário **domínio didático-pedagógico** que vise à formação de enfermeiros teórica e metodologicamente qualificados para o exercício dos serviços de cuidados e, concomitantemente, para o domínio de recursos didáticos e pedagógicos indispensáveis às práticas significativas no campo do saber cuidar (grifos nossos).

Observa-se uma preocupação dos autores na formação pedagógica, mas com foco na recondução dos novos conteúdos exigidos pelas DCNs (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007), bem como com a formação para uma prática pedagógica do cuidar (CORREIA, 2007), uma vez que, na prática profissional da assistência, a enfermeira também ensina e realiza a educação para a saúde.

Nesse contexto de discussões, evidencia-se a falta de formação do docente enfermeiro, constatação que provoca uma reflexão constante sobre a quem compete essa formação. Oficialmente, a trajetória histórica das escolas e da formação da enfermeira vem apontando para uma capacitação pedagógica que não deixa claro quem assumiria essa responsabilidade, fato que não atinge só essa formação. Quando o governo assume a educação básica e superior e, em se tratando do curso de enfermagem, em modalidade de bacharelado, essa condução da formação desse pessoal passa para os cursos de pós-graduação, que são obrigados a inserir disciplinas pedagógicas em seus programas curriculares.

Nessa seara, observam-se alguns movimentos institucionais embrionários preocupados com a formação docente de seus quadros e, por outro lado, constata-se o docente “solitário”, em busca individualizada de sua formação para o saber ensinar e de elementos ou estratégias que o auxiliem no ofício da docência no ensino superior.

4.2 A ENFERMAGEM E A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA PESQUISA EM ENFERMAGEM, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Já é senso comum, pelo menos na academia, a certeza de que a investigação científica é a solução para a concepção do conhecimento, o qual ilumina ou simplesmente aponta o caminho daquele que busca o saber. Portanto, na Enfermagem, para pesquisar, envolvem-se, de modo multidimensional, outras áreas de conhecimento, na busca por essa “luz” de compreensões de significados inerentes ao cuidado do ser humano.

Para autores como Neves e Souza (2003), a pesquisa é uma das molas propulsoras do avanço do conhecimento, da construção e validação de novas tecnologias e da formação e fortalecimento profissional nas diferentes áreas de atuação e trabalho. Ao focar o conhecimento e a pesquisa para uma área determinada, pode-se acrescentar, historicamente falando, que o aumento na produção e o avanço na investigação científica na área da saúde ocorreu, em larga escala, na segunda metade do século XX sendo, na enfermagem, a sua precursora Florence Nightingale. Contudo, o conhecimento até então baseava-se no senso comum, apresentando fortes influências do catolicismo vigente na época.

A enfermagem, dessa forma, iniciou a constituição da sua estrutura específica de entendimentos e compreensões no campo científico de forma lenta, mas, com o passar dos anos, a pesquisa foi sendo inserida na sua formação, abrindo espaços e criando novos saberes e possibilidades de sua consolidação enquanto profissão ancorada em um campo de conhecimento científico.

Nos anos de 1960, nos Estados Unidos, as discussões a respeito da concepção de um saber específico da enfermagem que a fundamentasse ganharam força, o que levou ao surgimento das Teorias de Enfermagem, as quais iniciaram novos rumos de investigação científica na área, ancorando a prática profissional. A formação inicial nesse campo trazia o conhecimento no âmbito das técnicas, depois

aliada aos princípios científicos, quando surgiram as teorias. Nesse sentido, assegura Angerami (1993) que, ainda no século passado, o trabalho de enfermagem não estaria mais instrumentalizado apenas na técnica, mas passaria a ser norteado pela Sistematização da Assistência de Enfermagem.

Conforme Barreira (1993), no contexto da América Latina, a enfermagem passou a ampliar seus horizontes de pesquisa apenas com o início da abertura política¹², embora isso viesse a acontecer na profissão também no século passado, quando surgiram as teorias na década de 1960 e a sistematização da assistência, consolidada nos anos de 1970.

No Brasil, a busca da cientificidade pela pesquisa e embasamento teórico da assistência de enfermagem não foi muito diferente, embora houvesse uma teoria criada e implantada pela enfermeira brasileira Wanda Horta. Essa sistematização passou a acontecer nos cursos de formação da enfermeira em nível de graduação somente em finais da década de 1970 e início dos anos de 1980.

Por outro lado, a criação, no Brasil, dos primeiros cursos de pós-graduação em enfermagem, que apresentam datas contraditórias entre 1960 a 1970, incentivou fortemente a entrada da profissão no mundo das pesquisas científicas, conseqüentemente produzindo suas investigações e publicações.

Essa análise é corroborada por Angerami (1993), ao assinalar, em seus estudos, que a investigação científica em Enfermagem foi estimulada pelos cursos de pós-graduação, os quais foram implantados no país a partir de 1960, levando aos

¹² Historicamente falando, conforme Bethell (1997), a abertura política pode ser definida como o processo de liberalização dos regimes militares das ditaduras na América Latina, os quais surgiram em meados do século XX por conta da Guerra Fria, durante a qual as duas grandes potências mundiais (Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) objetivavam expandir a sua estrutura econômica pelo mundo. Os Estados Unidos traziam consigo o modo de produção Capitalista, e a União Soviética, o modo Socialista de se organizar economicamente. Além de expandir seu modo de produção, as duas potências tinham de se assegurar de que seus aliados não iriam trocar de lado. A Revolução Cubana causou um grande medo aos Estados Unidos por incentivar o comunismo na América Latina. Com o intuito de combater esse 'perigo vermelho' os norte-americanos criaram conjuntamente com lideranças latino-americanas o programa 'a Aliança para o Progresso'. Mesmo assim, grupos simpatizantes das ideias comunistas surgiram em vários países do continente. Contra esses, surgiram grupos mais conservadores, que eram fortemente apoiados pelos Estados Unidos, incentivadores de um golpe militar autoritário. Inúmeros golpes de Estado foram realizados na América Latina entre os anos de 1960 e 1970. No fim dos anos 70, com o aumento dos grupos de oposição, os governos militares começaram a mostrar maior fragilidade. A redemocratização estava aparecendo também em um cenário mundial. Com a derrota dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã, cresceram as ideologias contrárias aos governos autoritários da América Latina. As ditaduras latino-americanas tiveram fins distintos. No Brasil, os militares autores de violência e autoritarismo foram anistiados de seus atos com a Lei da Anistia. Já em outros países, como Chile e Argentina, os atos foram tratados como Terrorismo de Estado e seus responsáveis foram punidos pela sociedade civil.

enfermeiros uma nova provocação ao seu conhecimento, o que os obrigou e instigou a preparar-se para tal, estimulando-os para a pesquisa. Ou seja, ficou evidenciado o fato de que a pesquisa em enfermagem nasceu com a pós-graduação.

Para Barreira (1993), as publicações científicas de enfermagem, que datam do início dos anos de 1960, tiveram dois aspectos que as distinguiram das demais: o primeiro dizia respeito ao cientificismo das produções e o segundo era o aspecto positivista presente nelas.

Severino (2006) corrobora com essa afirmativa e ainda infere que a pós-graduação tem colaborado de modo altamente benéfico para um maior entendimento de problemas que insurgem de todos os domínios da existência, além da melhoria expressiva das habilidades dos profissionais nas áreas de pesquisa, gestão e ensino.

Sem nenhuma dúvida, a pós-graduação no País se transformou numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional. Pode-se afirmar com segurança que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores (SEVERINO, 2006, p. 51-52).

Contudo, a pós-graduação brasileira, a qual foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1965¹³, nasceu na tangente de uma nova intuição política e econômica do país, a qual demandava a necessidade de qualificação profissional daqueles que seriam os envolvidos no processo de crescimento de desenvolvimento

¹³ Conforme dados obtidos no site da Fundação Capes, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. “Em 1953, foram concedidas 79 bolsas: 2 para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram 155: 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior. O ano de 1965 foi de grande importância para a pós-graduação: 27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país. A partir de 1966, o governo começa a apresentar planos de desenvolvimento, notadamente o Programa Estratégico de Governo e o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento. No plano educacional, tem-se a reforma universitária, a reforma do ensino fundamental e a consolidação do regulamento da pós-graduação (Parecer 977, de 1965).”

da nação: os professores. A enfermagem, portanto, insere-se nesse contexto de procura pelo aperfeiçoamento.

Tecendo, portanto, uma breve narrativa sobre a inserção da enfermagem na pós-graduação, pode-se dizer que a busca por esse aperfeiçoamento teve início na Escola Anna Nery, na década de 1920, quando os cursos de pós-graduação eram realizados nos Estados Unidos (ANGERAMI, 1993; BARREIRA, 1993).

Os autores supracitados remontam que, nas décadas de 1940 e 1950, contabilizou-se um aumento no número de enfermeiras brasileiras no exterior cursando pós-graduação, fato que levou à iniciativa de implementação da Primeira Especialização em Enfermagem e Obstetrícia do Brasil, em 1943, na cidade de São Paulo, na atual Escola de Enfermagem Paulista.

De acordo com Tyrrell e Santos (2007), a partir de 1948, o ensino de enfermagem obstétrica e enfermagem em Saúde Pública passou a ser designado como especialização. Posteriormente, em 1959, na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, foram implementados outros cursos de pós-graduação. Já em 1972, implantou-se o curso de mestrado da Escola de Enfermagem Anna Nery, sendo implantados, na mesma década, mais sete cursos de mestrado: quatro no Sudeste, dois no Nordeste e um no Sul.

Somente em 1982, conforme Bueno et al. (2010), o primeiro curso de doutorado em enfermagem foi criado, legitimando, assim, a batalha pela cientificação da profissão. Desse modo, a implementação dos cursos de pós-graduação em enfermagem serviu de fomento para o aumento da produção científica, assinalado anteriormente, assim como pelo interesse das enfermeiras em obterem a titulação.

Sobre isso, Almeida et al. (2002) afiançam que a pós-graduação tem cumprido uma função estratégica, constituindo-se, devido à sua excelência, uma condição básica, quiçá a principal, que possibilita o aprimoramento dos profissionais e do sistema educacional como um todo.

Observando-se, portanto, o histórico descrito, pode-se dizer que, atualmente, as pesquisas da enfermagem brasileira têm conexão praticamente direta com os programas de pós-graduação, haja vista que grande parte das produções científicas advém de teses e dissertações, além dos projetos de pesquisas.

Assim, mesmo os cursos de pós-graduação não sendo o foco deste estudo, ressalta-se aqui e em outros momentos deste manuscrito que os docentes enfermeiros da graduação, pesquisadores ou não, são fruto dessa “pós-graduação” que, como citado anteriormente, nasceu dando origem à pesquisa em enfermagem e, até hoje, exerce grande influência na profissão, fato que justifica o escrito discursivo desta trajetória.

Pode-se inferir, também, que a Associação Brasileira de Enfermagem¹⁴ (ABEn) teve e tem um importante papel no desenvolvimento do conhecimento e investigação científica em enfermagem, tendo sido responsável pela criação do Centro de Estudos e Pesquisas, em 1971, o qual propunha o incentivo, a produção e a publicação das pesquisas em enfermagem (CARVALHO, 2002).

De acordo com a autora supracitada, a partir de 1978, a ABEn sugeriu a realização do evento denominado “Seminários de Pesquisa em Enfermagem - SENPE”, o qual tornou-se um dos acontecimentos científicos mais significativos para o calendário da Enfermagem Brasileira, tendo em vista que reúne a participação de pesquisadores não apenas da enfermagem, mas de toda a área da saúde, os quais tenham interesse ou abordem em suas pesquisas as ciências humanas e sociais. Os SENPEs ocorrem bienalmente e têm o objetivo de consolidar e desenvolver docentes, acadêmicos e profissionais da assistência.

Os SENPEs tiveram início em 1979, na cidade de Ribeirão Preto, e sua primeira temática já impactou a pesquisa em enfermagem: procurou avaliar e sintetizar o conceito dos participantes sobre os principais campos de pesquisa em enfermagem e quais as limitações enfrentadas para a realização de produções acadêmicas (CARVALHO, 2002; BEZERRA, 2006).

¹⁴ Conforme dados obtidos no site da Associação Brasileira de Enfermagem, a ABEn foi fundada em 1926, sob a denominação Associação Nacional de Enfermeiras Brasileiras Diplomadas. É uma Sociedade Civil, com personalidade jurídica que congrega enfermeiros, técnicos de enfermagem, auxiliares de enfermagem e estudantes dos cursos de graduação e de técnico de enfermagem, que a ela se associam, individual e livremente. Tem número ilimitado, sob a direção de uma Diretoria Nacional. É regida por estatuto e regimento próprios e suas decisões, recursos e patrimônio são definidos, fiscalizados e controlados por instâncias de decisão, administração, execução e fiscalização, o que lhe confere caráter não-governamental e de direito privado. Como entidade de âmbito nacional, é reconhecida como de Utilidade Pública, conforme Decreto Federal Nº. 31.417/52, DOU 11/09/52. A ABEn é uma organização membro da Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería (FEPEN) desde 1970, junto à qual representa a enfermagem brasileira. Sua natureza e finalidades conferem-lhe caráter cultural, científico e político.

Fonseca e Oliveira (2013) analisaram as temáticas e produções dos Seminários de Pesquisa em Enfermagem até o 15º evento (2009), conforme 3 fases distintas, categorizadas da seguinte forma:

1ª fase: “Fundamentos da Pesquisa em Enfermagem” (1979-1987): 1º, 2º, 3º, 4º SENPE;
2ª fase: “Campos de aplicação dos resultados das pesquisas” (1988-1996): 5º, 6º, 7º e 8º SENPE;
3ª fase: “Crescimento e desenvolvimento da pesquisa de enfermagem” (1997-2002): 9º, 10º e 11º SENPE;
4ª fase: “Intervenção no campo da enfermagem” (2003- 2009): 12º, 13º, 14º e 15º SENPE.

Assim, a autoras passaram a empreender proposições a respeito do crescimento da pesquisa em enfermagem, assim como suas linhas de pesquisa:

Na retomada histórica da estruturação da discussão em torno das linhas de pesquisa em enfermagem durante os SENPE, percebe-se que a questão sobre o que pesquisar, que embasa o próprio conceito de linha de pesquisa, constituiu preocupação constante na formulação de praticamente todas as edições dos Seminário, embora com diferentes gradações entre eles e entre as fases nos quais podem ser inseridos. Houve edições em que essa questão concentrou grande parte das discussões, desde a sua gênese até o momento. Ênfase que pode ser dada nos SENPE da primeira fase, motivados pelo próprio tema (O quê pesquisar) e o reconhecimento de que a atividade de pesquisa deveria constituir um campo privilegiado do fazer em enfermagem. Na segunda fase, parece haver um desaquecimento da discussão específica sobre linhas de pesquisa por conta da necessidade de revisão dos marcos teórico-metodológicos, então prioritária. Na terceira fase, o tema foi retomado inclusive com a proposição de um documento norteador, vigente até o momento, fruto de iniciativas motivadas pela necessidade de aprofundamento da preocupação com a orientação teórico-metodológica das investigações. Finalmente, na quarta fase, observa-se um incremento da produção numa curva ascendente até nossos dias (FONSECA; OLIVEIRA, 2013, p.74).

Após as leituras, foi construída uma linha do tempo dos Seminários de Pesquisa em Enfermagem, foco de convergência da produção nessa temática ou sobre ela e da categoria desde 1979 até 2017, contendo o local de realização do evento e a temática central abordada no mesmo.

Figura 6 - Linha do Tempo dos Seminário de Pesquisa em Enfermagem 1979-2017



Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo o SENPE o evento que marca a pesquisa em enfermagem, conforme análise da linha do tempo, observa-se uma preocupação, através dos anos, com o que é, quase sempre, considerado o “desafio” da inserção da pesquisa

nos caminhos da prática de enfermagem, fato esse observado, com veemência, nas temáticas abordadas nos anos de 1979, 1982, 1988, 1991, 1994, 1995, 1999, 2001, 2003, 2005 e 2013.

Observa-se, também, a menção do ensino interligado à pesquisa como uma inquietação para a profissão no ano de 1994. Assim, o Senpe evidencia uma política de pesquisa que fomenta a área no sentido das suas produções teóricas, expondo uma preocupação constante no desenvolvimento da pesquisa na enfermagem.

Já no que diz respeito à produção científica e publicação escrita, o primeiro meio de divulgação impressa de pesquisas científicas na enfermagem brasileira foi a Revista Brasileira de Enfermagem¹⁵, criada em 1932 e nomeada, primeiramente, de *Annaes de Enfermagem*, sendo nomeada em março de 1955, a partir da publicação do Volume 01, de Revista Brasileira de Enfermagem, constituindo-se a sua publicação como um acontecimento que trouxe alta expressividade para a disseminação e fomento à pesquisa em enfermagem, desde a sua criação até os dias atuais (BEZERRA, 2006).

Desse modo, tendo em vista a trajetória descrita, mostrando o crescimento e desenvolvimento que a pesquisa em enfermagem tem tido nas últimas décadas¹⁶, muito se tem debatido, mais recentemente, a respeito da qualidade de seus periódicos científicos.¹⁷

Desse modo, infere-se e defende-se que a pesquisa conferiu cientificidade à profissão, assegurou sua base de conhecimentos, incrementou a

¹⁵ Conforme dados do site da Aben Nacional, “a Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn, como é denominada atualmente, recebeu esse nome, a partir do volume 1 publicado em março de 1955. É o órgão oficial de divulgação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), cuja finalidade é divulgar a produção científica das diferentes áreas do saber que sejam de interesse da Enfermagem, incluindo a que expressa o projeto político da Associação. A publicação tem periodicidade bimestral, em versão impressa, com tiragem de 1000 exemplares distribuídos a bibliotecas e escolas por meio de permutas e doações, e seus assinantes. O formato eletrônico foi divulgado a partir de 2007. Tem sido referência na área de periódicos no país para a publicação dos pesquisadores da Enfermagem, canalizado a divulgação das discussões e demandas da categoria, e se constituído como objeto de estudo para inúmeras produções científicas. Considera-se relevante o papel desse periódico para a divulgação científica da Enfermagem Brasileira, bem como aprimorá-lo tem sido uma meta constante da entidade”.(ABEN NACIONAL, 2018, *on line*)

¹⁶ Com base na década de 70, pode-se dizer que a sistematização e regularidade da investigação científica na enfermagem são recentes, tendo algo em torno de, aproximadamente, 45 anos.

¹⁷ Nesse sentido, de acordo com Jurado e Lopes (2018), há inúmeras ferramentas empregadas para análise das publicações e potencial e classificação; todavia, mesmo existindo inúmeros fatores que contribuem no processo de avaliação de uma revista científica, as agências de fomento ainda utilizam o “fator impacto” como mecanismo principal de avaliação.

qualidade da formação na área e uma postura e olhar investigativo, além de, conseqüentemente, ter contribuído fortemente para o desenvolvimento do pensar crítico-reflexivo do enfermeiro sobre a sua prática.

Tal posição e discussão se devem ao fato de que houve um aumento gradual na produção do conhecimento em enfermagem, o qual foi concomitante ao aumento da produção científica na área. Pode-se observar essa elevação através da constatação do *ranking* do número de artigos inseridos na base *Scopus/SCImago*¹⁸, conforme a qual, no ano 2000, a enfermagem brasileira encontrava-se no 18º lugar em produção acadêmica. A mesma análise foi feita no ano de 2016, tendo havido uma ascensão para a 9ª posição em produções científicas, perdendo apenas para Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Canadá, França, Alemanha, China e Espanha.

Contudo, observam-se ainda inúmeras dificuldades, as quais são enfrentadas pelos enfermeiros para produzirem e, de fato, publicarem suas produções em periódicos de impacto, tendo em vista que, para tais bases, a qualidade do manuscrito precisa ser, conforme sua avaliação, suficientemente adequada à sua aceitação; e, para aceitação, o “artigo” precisa desempenhar a função de favorecer as práticas de enfermagem, assim como embasá-las (KIRCHHOF; LACERDA, 2012). Fator, ou pelo menos um deles, que confere conhecimento científico para o exercício da assistência e, no caso, da prática da docência.

No advento deste manuscrito, acredita-se que a pesquisa contribui de modo significativo para a prática professoral do docente enfermeiro, fazendo com

¹⁸ Segundo a *Enago Academy*, a *SciVerse Scopus* é um banco de dados de resumos e citações para jornais/revistas acadêmicos a qual abrange cerca de 19,5 mil títulos com mais de 5.000 editoras internacionais, incluindo mais de 16.500 revistas *peer-reviewed* nos campos científico, técnico, ciências médicas e sociais (incluindo as ciências artísticas e ciências humanas). É de propriedade da Elsevier e é disponibilizado na *Web* para assinantes. As buscas na *SciVerse Scopus* agrupam, também, pesquisas científicas de páginas da web através da Scirus, outro produto Elsevier. Assim, o índice para a avaliação de periódicos, *SCImago Journal Rank*, é disponibilizado gratuitamente na base *Scopus*, o qual foi desenvolvido em 2008 pelos professores Félix de Moya e Vicente Guerrero da Universidade da Estremadura (Espanha), colocando-se no contexto internacional como mais um método para avaliar periódicos científicos. Tal índice os avalia e ranqueia a partir da quantidade de citações por eles recebidas nos três anos que se seguem à publicação das edições. Ao contrário do fator de impacto, no entanto, o *SCImago Journal Rank* leva em consideração a origem das citações (se provêm de periódicos de ponta ou periódicos medianos) e também a lógica de citações, própria a cada subárea, uma vez que, em determinadas áreas, utilizam-se tradicionalmente mais itens de referência que em outras. Assim sendo, o índice *SCImago* tem um caráter mais qualitativo e contextual que o fator de impacto, utilizando um algoritmo que adota uma lógica de funcionamento semelhante à do algoritmo *PageRank* do Google.

que esse reflita sobre essa prática, tendo em vista que a investigação científica dá sentido ao fazer em enfermagem, ao cuidar e ao ser enfermeiro, contemplando-o nas suas dimensões teóricas e práticas, assim como na docência.

Desse modo, a busca pelo conhecimento enriquece a prática profissional através de estudos e pesquisas, aproxima a teorização das lacunas encontradas no campo das atividades profissionais e torna-se necessária para o crescimento e futuro da arte e ciência do cuidar. É notória, portanto, a importância dessa evolução da pesquisa científica da enfermagem brasileira, pois faz parte das exigências atuais, tanto para o processo de produção de conhecimento, como contributo para a profissão e, mais uma vez, entende-se que é também utilizada como estratégia ou elemento de mediação para ajudar na prática pedagógica do docente enfermeiro bacharel.

4.3 A ENFERMAGEM INSERIDA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS: UMA OPORTUNIDADE OU UM DESAFIO?

Quando se propõe caracterizar as instituições de ensino superior brasileiras, sendo essas públicas ou privadas, nesta seção do manuscrito, é preciso fomentar também a ideia de que essas desempenham uma enorme influência sobre a sociedade e, simultaneamente, são influenciadas, estrutural e conjuntamente falando, por essa, visto que a prosperidade do país é diretamente proporcional aos processos de inovação tecnológica, produção e propagação da ciência e da cultura que advêm, sobretudo, do ensino superior. A decisão de caracterização torna-se necessária, uma vez que fornece elementos para entender o contexto onde se insere, de certa forma, o objeto de investigação – enfermeiro docente bacharel de uma instituição de ensino superior privada.

Assim sendo, inicia-se esta seção definindo, conforme a legislação vigente, o que caracteriza ou define Universidade, Centro Universitário e Faculdade para, em seguida, focar o curso de graduação em enfermagem nesse tipo de instituições no Brasil, evidenciando seu crescimento e desenvolvimento. Em seguida, complementam-se, de forma mais pontual, também as Instituições de Ensino Superior Privadas, explicando sua criação e atuação no que se tornou o “mercado do ensino superior brasileiro”.

Principia-se, portanto, apresentando as classificações apropriadas a um ensino superior tão dissonante e conflitante como o brasileiro, tomando como base, principalmente, os escritos de Sampaio (2000), Martins (2002) e Muriel (2006). Para tanto, tendo em vista as incontáveis distinções na educação superior do Brasil, quando se compara o público e o privado, pode-se afirmar, que tais diferenças se iniciam sempre pelos aspectos formais.

Quanto ao caráter institucional ou administrativo, as IES brasileiras podem classificar-se como universidades, centros universitários e faculdades, conforme a seção II do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, da Presidência da República, conforme apresenta o texto a seguir, que interessa na sua íntegra:

DECRETO Nº 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017
Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Seção II

Das organizações acadêmicas

Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

I - Faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

§ 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades.

§ 2º A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de credenciamento por IES já credenciada.

§ 3º A organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação.

§ 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2017).

Quanto à sua vinculação administrativa, podem ser públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas, conforme art. 19 Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com relação à composição jurídica a mantenedora quando são privadas, podem ser classificadas como fundações, associações civis ou sociedades civis de direito privado.

No que diz respeito à finalidade, as instituições privadas podem ser de fins lucrativos ou não. Quanto aos membros das instituições (BRASIL, 1996, art. 20), podem ser particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais ou

filantrópicas¹⁹, sendo instituições laicas. Podem ofertar cursos de graduação e pós-graduação.

Quanto aos critérios de caracterização supracitados, vale observar que a definição de universidade pode ser encontrada na LDB (BRASIL, 1996), no art. 52, definida como instituições pluridisciplinares que educam pessoas em nível superior, favorecendo “atividades de ensino, de pesquisa e de extensão” (BRASIL, 2001, art. 8º). Pode-se afirmar, ainda, que a universidade “é constituída por um conjunto de unidades (centros, institutos, faculdades, departamentos, laboratórios e núcleos). Confere graus, diplomas e títulos como os de bacharel, licenciado, especialista, mestre e doutor” (CAMPOS; MACHADO, 2000, p. 350-351)

Já os centros universitários, por outro lado, são IES pluricurriculares, que têm se caracterizado pela altíssima qualidade do ensino oferecido, fato comprovado pelas avaliações do Ministério da Educação (MEC). Outra característica dos Centros é a qualificação docente e a excelência das contribuições acadêmicas oferecidas à sociedade. Esses possuem autonomia para designar, estabelecer e suprimir cursos de graduação, ampliando ou fechando vagas nos que já existem, contanto que o façam em sua sede institucional (BRASIL, 2006).

No que concerne ao conceito de faculdade, pode-se observá-lo no art. 12, do revogado Decreto nº 3.860 (BRASIL, 2001), o qual afirmava que essas eram instituições com propostas de currículo em duas ou mais áreas de conhecimento, organizadas de acordo com um regimento comum e direção central. No vigente Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, só há a informação de que toda instituição de nível superior deve iniciar seu credenciamento como faculdade.

Postos tais conceitos e caracterizações, adentra-se, a seguir, no remonte histórico do ensino superior brasileiro para entender a atual conjuntura nesse cenário, contextualizando, de certa forma, o espaço desta investigação.

Historicamente, para Sampaio (1991), com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, iniciou-se a conformação da essência do ensino superior do Brasil, cujo controle era feito pelo Estado, sendo esse conduzido para a profissionalização do alunado. Anteriormente, os nascidos brasileiros abastados eram formados nas universidades portuguesas.

¹⁹ Faz-se necessário afirmar que as IES filantrópicas são aquelas idealizadas por associações ou comunidades que criam vínculos com causas humanitárias.

Assim sendo, no Brasil, as escolas pioneiras no ensino superior foram instituídas em 1808 e persistiram até 1934, com o intuito de formar profissionais liberais, tais como médicos, advogados e engenheiros, sendo o controle estatal tão intenso que as instituições funcionavam com base em normativas e regras impostas por esse (objetivos, currículo, programas, etc.) (SAMPAIO, 1991)²⁰.

De acordo com Adorno (1988), o Estado dominava e se revelava, ainda, na supervisão, com uma espécie de auditoria dos administradores das instituições de ensino. Era notório que a distribuição dos cargos era realizada sob critérios políticos e não acadêmicos, tendo em vista que a contratação dos primeiros professores ocorreu conforme indicação regional dos governantes da época.

Assim, em meio a essa centralização política do imperialismo brasileiro e domínio estatal sobre a educação, nasceu a Universidade no Brasil

Contudo, conforme Sampaio (1991), a educação superior no Brasil apenas passou a adquirir caráter universitário nos anos 1930, sendo que de 1808, quando foram criadas, até 1934, o modelo de ensino superior permaneceu inalterado até no final do século XIX, isto é, direcionado à formação de profissionais liberais. Nesse período, houve algumas mudanças direcionadas à maior ênfase em formação tecnológica. Todavia, a história remonta às discontinuidades no processo que envolve a construção do ensino superior, principalmente na sua relação com o Estado.

²⁰ Um bom exemplo pode ser observado na carta de Lei de 1810, onde constam as designações dos livros e tratados nos quais os professores deveriam se basear. Segue manuscrito original inicial da carta: "CARTA DE LEI DE 4 DE DEZEMBRO DE 1810 Crea uma Academia Real Militar na Côrte e Cidade do Rio de Janeiro. D. João, por graça de Deus, Príncipe Regente de Portugal e dos Algarves, etc. Faço saber a todos os que esta carta virem, que tendo consideração ao muito que interessa ao meu real serviço, ao bem publico dos meus vassallos, e á defensa e segurança dos meus vastos dominios, que se estabeleça no Brazil e na minha actual Côrte e Cidade do Rio de Janeiro, cumcurso regular das Sciencias exactas e de observação, assuim como de todas aquellas que são applicações das mesmas aos estudos militares e praticos que formam a sciencia militar em todos os seus difficeis e interessantes ramos, de maneira que dos mesmos cursos de estudos se formem haveis officiaes de Artilharia, Engenharia, e ainda mesmo Officiaes da classe de Engenheiros geographos e topographos, que possam tambem Ter o util emprego de dirigir objectos administativos de minas, de caminhos, portos, canaes, pontes, fontes, e calçadas: hei por bem que na minha actual Corte e Cidade do Rio de Janeiro se estaveleça uma Academia Real Militar para um curso completo de sciencias mathematicas, de sciencias de observações, quaes a physica, chimica, mineralogia, metallurgia e historia natural, que comprehenderá o reino vegetal e animal, e das sciencias militares em toda a sua extensão, tanto de tactica como de fortificação, e artilharia, na fôrma que mais abaixo mando especificar; havendo uma Inspecção geral que pertencerá ao Ministro e Secretario de Estado da Guerra, e immediatamente debaixo das sua ordens á Junta Militar que mando crear para dirigir o memso estabelecimento, que sou servido ordenar na fôrma dos seguintes estatutos."

Para dar continuidade à narrativa sobre o ensino superior brasileiro, torna-se relevante relembrar alguns momentos históricos do Brasil: 1808 - Com o regresso da família real para Portugal, o Brasil passou a ser considerado reino; 1898 - Proclamação da República e a nova Carta Constitucional; 1930 - Fim da República Velha com o governo progressista de Getúlio Vargas, o qual foi até 1945; 1964 - Início do Regime militar; 1968 - Ato Institucional nº 5 que retirou, da sociedade sua possibilidade de representação democrática; e finalmente, 1985 - Eleito um presidente civil e início da Assembleia Nacional Constituinte (MARTINS, 2002).

Dentro do contexto descrito no parágrafo anterior e ainda conforme Martins (2002), após 1850, observaram-se uma gradativa ampliação dos estabelecimentos educacionais e a concretização de algumas associações científicas. Contudo, o ensino superior, precisamente, conservou-se adstrito somente às profissões liberais, como já descrito anteriormente.

Com a ruína do Império e a conseqüente Proclamação da República em 1889, a educação passou por inúmeras mudanças estruturais, advindas das transformações sociais que vinham ocorrendo com todo o processo vivenciado no período. Assim, a Constituição da República acabou por descentralizar o ensino superior, passando a permitir a idealização de instituições de ensino superior privadas, as quais trouxeram ampliação e diversificação para o ensino, fazendo com que, entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, em sua maioria privadas, fossem criadas no país (SAMPAIO, 1991).

A partir de 1945, a evolução do sistema federal de ensino aconteceu pela propagação do conceito de que cada estado, obrigatoriamente, tinha o direito a, pelo menos, uma universidade federal. O estabelecimento das universidades, conforme Janotti (1992), permaneceu voltado para as qualidades culturais e sociais, assim como para os interesses institucionais, os quais estavam vinculados ao Estado e à Igreja e direcionavam o sistema educacional no Brasil.

Assim, desde o estabelecimento das primeiras universidades, o ensino superior não conquistou nenhuma mudança mais expressiva, pelo menos até o final do século, principalmente no seu formato, exceto pelo fato de que outras instituições menores, no entendimento de Sampaio (1991), foram criadas além das federais, tais como as estaduais e as locais. Esse quadro, nesse sentido (universidade, centros

universitários e faculdades), ainda hoje cumpre as normativas da legislação referente à Reforma de 68²¹, sendo um sistema de ensino de massas

Para vislumbrar o crescimento exacerbado do ensino superior brasileiro do ano de 1900 até 2015, foi feita uma tabela contendo o ano, o número de instituições de ensino superior, o número de cursos superiores e o número de alunos ingressantes nesses cursos. Vale ressaltar que algumas células encontram-se vazias pelo fato de faltarem dados com validade científica para complementá-las.

Tabela 1 - O crescimento das Instituições de Ensino Superior de 1900 a 2015

ANO	IES	Nº DE CURSOS SUPERIORES	Nº DE INGRESSOS
1900	24	-	-
1910	61	-	-
1920	95	-	-
1930	181	-	33.723
1945	276	-	40.975
1960	499	-	95.691
1970	639	-	425.478
1975	860	-	1.072.548
1980	882	-	1.377.286
1985	859	3.823	1.367.609
1990	918	4.712	1.540.080
1995	894	6.252	1.759.70 do início deste século (anos 2000)
2000	1.180	10.585	2.694.245
2005	2.165	20.404	4.453.156
2010	2.378	28.577	5.449.120
2015	2.364	33.501	8.027.279

Fonte: Dados extraídos do Inep (2017); Teixeira (1969); Sampaio (1991).

Pode-se dizer, assim, que em meio a crises políticas, econômicas e educacionais, o ensino superior brasileiro teve uma imensa expansão em, aproximadamente, 115 anos de história. Mas, de forma mais específica, pode-se

²¹ De acordo com dados do site do Ministério da Educação, a Reforma do sistema educacional brasileiro datada de 1968 referente ao nível superior foi realizada durante o período do regime militar, de 1964 a 1985, sob o comando do ministro da educação Favorino Bastos Mércio. Tal reforma apresentou destaque sobre a racionalização administrativa das universidades, sendo marcada, sobretudo, pela preocupação em “disciplinar” o processo de escolha dos dirigentes nas universidades. Apenas atuavam no ensino superior as sociedades civis sem fins lucrativos, sob a forma de associações ou fundações. Com a Reforma, surgiu pela primeira vez na história da legislação educacional brasileira, o recredenciamento das IES. Além disso, a racionalização foi impetrada para que a gestão financeira fosse centralizada em uma só pessoa: o reitor, o qual seria o único responsável pela autorização dos gastos. Dessa forma, a organização estrutural da universidade passou a centrar-se a partir da reitoria com o principal gerenciador e, posteriormente, seus departamentos e coordenações de cursos.

visualizar na tabela que houve um aumento significativo de praticamente o dobro de instituições, as quais foram criadas a partir deste século (2000).

A pergunta inquisitória e preocupante aponta de forma simplificada no mínimo para duas questões: uma, a demanda aumentada, exigindo espaços de formação, de responsabilidade do estado e União; e outra, a mercantilização da educação superior (e básica) com o beneplácito destes. Desse modo, a educação tornou-se também um negócio de grandes empresas, inclusive com ações na bolsa de Nova York, discussões e questões que abrem um campo fértil para temáticas de novas teses.

Nesse contexto de mudanças e transformações, insere-se o ensino superior em Enfermagem como um dos mais importantes cursos de graduação da área da saúde, sendo a enfermagem uma das profissões mais antigas da humanidade, embora, no Brasil, sua profissionalização só aconteça com o período da República, enquanto a Medicina e Direito são ainda profissões do Império.

Remontando à conjuntura já explicitada anteriormente, somente 82 anos após o advento da institucionalização das primeiras escolas de Ensino Superior no Brasil, em 1890, teve-se o primeiro empreendimento para sistematizar o ensino de Enfermagem no país, com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros no Hospício Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro. Diferente das escolas de Direito, Medicina e Engenharia, as quais foram criadas em tempos de Império, já antes sinalizado, o principal objetivo dessa Escola de Enfermagem não era desenvolver a elite local, mas sim aperfeiçoar mão de obra de baixo custo para cuidar dos doentes mentais, já que as irmãs de caridade não mais estavam responsáveis por esse cuidado, por terem se desentendido com a direção (SAUPE, 1998). Mesmo em tempos de República, foi preciso um desentendimento de cunho administrativo para forçar a criação da primeira escola de enfermagem brasileira pelo poder público, quando, na Europa, por exemplo na Inglaterra, desde meados de 1860 essas já existiam.

Conforme Germano (1983), a escola, a qual em seguida passou a denominar-se Escola Alfredo Pinto, teve inspiração na Enfermagem francesa. Mesmo sua administração só tendo sido responsabilidade de uma enfermeira em 1943, ou seja, sua direção era realizada por profissionais do corpo médico do então Hospital.

Também foi institucionalizada, segundo os textos de Galleguillos e Oliveira (2001b), em 1916, a Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira, com o objetivo de habilitar socorristas voluntárias e, em 1920, nessa mesma Escola, foi criado o curso de visitadoras sanitárias. Nesse ínterim, novos cursos e escolas de Enfermagem foram idealizados com o mesmo objetivo: servir às necessidades emergenciais de saúde pública do Brasil naquele momento histórico. Por outro lado, as necessidades assistenciais inseridas no campo hospitalar eram fomentadas na formação dispensada por outras escolas de enfermagem no eixo Rio-São Paulo e, também, no restante do Brasil, apoiadas principalmente na lei de 1949 (Lei 775/1949), que introduz o auxiliar de enfermagem para suprir, com uma formação mais curta, as necessidades do campo hospitalar.

Segundo Oliveira (2004), o ensino superior em Enfermagem no Brasil iniciou, principalmente, devido à necessidade de controle das endemias e epidemias, as quais colocavam em risco a saúde das comunidades e o livre comércio entre o Brasil e as nações que consumiam seus bens e serviços. O controle da saúde nos portos era um dos grandes motivos de criação da enfermagem de saúde pública e das campanhas de vacinação da época.

Como referência inicial, houve a institucionalização da Escola de Enfermeiras Profissionais do Departamento Nacional de Saúde Pública, através de uma divisão de enfermeiras dos Estados Unidos, conduzidas por Ethel Parsons. Em 1926, denominou-se Escola de Enfermeiras Anna Nery e, hoje, Escola de Enfermagem Anna Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua finalidade era desenvolver enfermeiras que intervissem junto à comunidade, disseminando o sanitarismo. Tratava-se de um programa de ensino baseado em disciplinas e afazeres ligados à prevenção de doenças, enfatizando a educação em saúde. Foi idealizado conforme os padrões nightingaleanos, avaliado como a primeira Escola de Enfermagem moderna do Brasil (GERMANO, 1983; RIZZOTO, 1999)

Assim, existiam no Brasil, até 1947, 16 cursos superiores em Enfermagem. De 1947 a 1964, o ensino de Enfermagem sofreu uma expansão, passando ao número de 39, isto é, um desenvolvimento de 43,75% em, apenas, 17 anos (TEIXEIRA et al., 2006).

Para a enfermagem, de acordo com Saupe (1998), um acontecimento importante nesse período foi a publicação da Lei nº 775, de 1949, já mencionada, através da qual foi estipulado o aumento das escolas e tornou obrigatória a inclusão

do curso de graduação em Enfermagem em todas as universidades ou sedes de faculdades de medicina, propondo, ainda, que o ensino fosse centrado em exercícios hospitalares e modelos clínicos, fato conveniente com as práticas de trabalho exercidas na época. No Ceará, isso aconteceu somente em 1955, com a criação da Universidade do Ceará. Em 1963, a Universidade Federal do Ceará agregou a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, criada em 1943, à sua estrutura universitária.

Tendo isso em vista, para Medeiros et al. (1999), analisando o contexto da época (finais dos anos 1950 e início dos anos de 1960), pode-se afirmar que o desenvolvimento do ensino superior em Enfermagem foi diretamente proporcional ao crescimento no número de hospitais, a fim de que a demanda assistencial desses por enfermeiros fosse atendida. Assim, tem-se que, até 1956, o total de escolas de enfermagem brasileiras dobrou em número, totalizando a marca de 33 entidades. Lembrando que não somente o ensino superior, bem como o nível elementar com a formação do auxiliar de enfermagem, foi assumido também por essas escolas que se agregavam às instituições universitárias a época.

Nos anos de 1960, Teixeira et al. (2006) explicam que houve uma diminuição na abertura de escolas de Enfermagem, de sorte que, em 1964, havia apenas 39 cursos em detrimento dos antigos 33, ou seja, aumentou somente em seis o número de escolas de enfermagem de nível superior em todo o Brasil.

Cronologicamente, a Reforma Universitária de 1968, sobre a qual já se comentou anteriormente, impactou significativamente na recuperação do desenvolvimento do ensino superior em Enfermagem, o que estimulou, também, a abertura de novos cursos e o aumento no número de vagas. De 1960 a 1970, foram criadas apenas 2 escolas de enfermagem, inseridas em universidades, atreladas ao governo federal. Já no período de 1975 a 1977, foram criados 22 novos cursos de Enfermagem, 19 deles em universidades: 14 em universidades federais, dois em universidades estaduais e três em universidades privadas. Outros três cursos foram abertos como uniões isoladas: um ligado ao governo federal, outro à Igreja Católica e outro em uma faculdade particular. Tais cursos decorreram de um programa do Ministério da Educação e Cultura que incitou a abertura de escolas de Enfermagem nas universidades, tendo em vista a carência de enfermeiros no país (BAPTISTA; BARREIRA, 1999).

De acordo com os mesmos autores, de 1978 a 1980, foram abertos 16 novos cursos de enfermagem, 12 na região sudeste e quatro na região sul. De 1980 até 1990, observou-se um salto considerável no número de cursos de graduação em enfermagem, totalizando 102 cursos, distribuídos em todas as regiões do Brasil. Desses, 57 (56%) vinculados a instituições de nível federal, estadual ou municipal e 45 (44%) a instituições privadas. Esse dado evidencia a abertura do campo da educação com o beneplácito da união e dos estados, tornando-a, portanto, uma empresa com fins lucrativos.

De 1991 a 1994, de acordo com Teixeira et al. (2006), saltou-se de 106 para 415 cursos de enfermagem, isto é, um aumento de 291,5%, o que confirma as análises anteriores. De 1994 a 1996, ano que marca a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem-se a institucionalização de, somente, cinco cursos de Enfermagem. De 1997 a 2004, foram criados 304 novos cursos de enfermagem, um crescimento de 286,79%, cuja grande maioria foi implantada nas regiões Sudeste e Sul, nas quais o crescimento da indústria acabava por induzir a demanda pela qualificação da mão de obra.

Teixeira et al. (2006) apontam ainda que, a partir de 1991, outra condição que favoreceu o crescimento dos cursos de enfermagem foi a diversificação, como, por exemplo, o maior crescimento das instituições de ensino superior privadas de enfermagem em detrimento das públicas. Observa-se que os cursos da iniciativa privada aumentaram de 45 em 1991, para 322 em 1994, isto é, uma expansão de 615,55%, ao passo que a rede pública obteve um aumento de apenas 52,45%, passando de 61 cursos em 1991, para 93 em 1994.

Essa expansão da iniciativa privada cresceu mais ainda em 1997, em decorrência da autossuficiência permitida às IES e da flexibilização das matrizes curriculares, decorrentes da LDB 9394/1996 (com esforços conjuntos da União com os estados), o que contribuiu para que os cursos de enfermagem em IES privadas passassem de 45 em 1996 para 322 em 2004, ou seja, um crescimento de 837,77% (TEIXEIRA et al., 2006).

De 2004 para o ano de 2009, houve uma enorme expansão do ensino superior em Enfermagem. Dados referentes ao censo do ensino superior do ano de 2009 remontam à existência de 752 cursos de graduação em Enfermagem no território nacional; desses, 148 (19,5%) eram públicos, 68 vinculados a IES federais, 62 a estaduais e 18 a instituições municipais. A iniciativa privada contava com 604

curso, ou seja, 80,5% do total, divididos em 489 em IES particulares e 115 em IES comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 2018).

Assim, na figura 7, seguem dados atualizados referentes ao censo de 2016 dessa realidade assinalada.

Figura 7 - Dados Gerais do Curso de Graduação em Enfermagem, Presencial e a Distância, por categoria administrativa segundo a Unidade de Federação - 2016

Unidade da Federação / Curso (Classe INEP)	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Enfermagem	757	105	652	968	171	797	274.446	35.867	238.579
Rondônia	18	1	17	17	1	16	3.495	92	3.403
Acre	3	1	2	4	2	2	1.643	262	1.381
Amazonas	10	2	8	12	4	8	7.792	1.085	6.707
Roraima	5	2	3	4	2	2	1.722	207	1.515
Pará	25	2	23	26	5	21	9.063	1.235	7.828
Amapá	4	1	3	5	2	3	2.716	463	2.253
Tocantins	13	4	9	11	4	7	3.566	1.310	2.256
Maranhão	18	2	16	27	10	17	8.283	1.716	6.567
Piauí	19	2	17	23	7	16	7.092	1.442	5.650
Ceará	29	5	24	30	6	24	15.829	2.443	13.386
Rio Grande do Norte	13	2	11	15	5	10	5.469	1.004	4.465
Paraíba	18	3	15	20	6	14	8.116	1.403	6.713
Pernambuco	28	6	22	30	8	22	11.580	2.204	9.376
Alagoas	12	2	10	14	3	11	5.739	660	5.079
Sergipe	9	1	8	11	3	8	5.737	533	5.204
Bahia	63	6	57	67	9	58	21.421	1.995	19.426
Minas Gerais	103	10	93	116	13	103	18.168	2.316	15.852
Espírito Santo	18	2	16	17	3	14	3.102	398	2.704
Rio de Janeiro	40	4	36	75	7	68	23.762	2.170	21.592
São Paulo	142	14	128	195	22	173	53.509	3.888	49.621
Paraná	51	10	41	57	12	45	8.261	1.472	6.789
Santa Catarina	26	7	19	28	8	20	5.023	1.237	3.786
Rio Grande do Sul	40	6	34	53	7	46	12.321	1.968	10.353
Mato Grosso do Sul	15	2	13	16	4	12	4.217	711	3.506
Mato Grosso	22	2	20	27	7	20	5.894	1.577	4.317
Goiás	36	4	32	38	7	31	8.134	999	7.135
Distrito Federal	21	2	19	24	4	20	12.792	1.077	11.715
A Distância	6	.	6	6	.	6	-	.	-

Fonte: Inep (2017).

Atualmente (2018), fazendo uma análise mais pontual ao consultar os dados disponíveis relativos ao censo do ensino superior de 2016, observa-se que, de 2009 a 2016, houve um aumento na oferta do curso de graduação em enfermagem, de 752 para 968 cursos em todo o território nacional, tal como observa-se na figura anterior, a qual contém dados relativos ao número de cursos de graduação em enfermagem em todos os estados da federação.

Observa-se, ainda, o grande número de instituições de ensino superior privadas (652) em detrimento das instituições públicas (105) as quais, comparando-

se com os dados outrora descritos, também permitem observar a alta elevação numérica.

Refletindo sob a ótica das IES privadas, efetuaram-se algumas leituras que levaram ao conceito de mercantilização do ensino superior que, conforme Pereira (2009, p. 271), trata-se do processo de tornar tal mercado lucrativo, tendo em vista que essa prática de expansão foi incentivada pelos governos, de Cardoso a Lula, pautada “no pressuposto de que a educação é um ‘bem público’, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população”. De acordo com a autora

Assim, o ensino superior constitui-se como um veio extremamente lucrativo para o capital e, ao mesmo tempo, destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital (PEREIRA, 2009, p.271).

Para a graduação em enfermagem, devido à matriz curricular do curso se iniciar por disciplinas básicas²² e comuns a outros cursos de graduação da área da saúde, acaba por se tornar lucrativa para as IES privadas a abertura de vagas com turmas interdisciplinares, com professores que lecionam tais disciplinas a todos os cursos. Essas turmas, por vezes, são extensas, com um grande volume de alunos, com datas prorrogadas de matrículas, dificultando, por vezes, o planejamento docente e, conseqüentemente, a qualidade da formação.

²² De acordo com Malnic e Sampaio (1994, p. 547), “com a reforma universitária de 1968, as Ciências básicas de várias Unidades Universitárias do setor da Saúde foram unificadas”. “O argumento fundamental dessa reforma foi a ideia que todas as áreas da saúde, incluindo Medicina Humana e Veterinária, Odontologia, Farmácia, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Nutrição se baseiam em um conjunto único de Ciências, têm muito mais em comum do que aquilo que as possa separar. O acerto dessa medida tem sido muito discutido, e sem dúvida há muitos fatores favoráveis à ideia, mas também alguns desfavoráveis. Mas não se pode negar que desta forma foi possível criar Departamentos fortes, os quais foram se consolidando progressivamente, levando à maior homogeneidade do ensino destas Ciências na Universidade e contribuindo, na maioria dos casos, para a melhoria do ensino nestes setores. Olhando para trás, observa-se que existe clara tendência de os conjuntos de docentes destes Departamentos, que inicialmente tendiam a manter suas características de origem, isto é, sua qualificação como médicos, dentistas, veterinários etc., transformarem-se primordialmente em anatomistas, fisiologistas ou parasitologistas, independentemente da área de aplicação futura dessas ciências. Esta tendência sem dúvida foi positiva, e foi a intenção original da reforma que deu origem a tais modificações. Por outro lado, algumas das Faculdades e Escolas que originaram esses Departamentos até hoje se sentem despojadas de importantes elementos de sua estrutura curricular e, particularmente, científica já que, as ciências biomédicas básicas constituem talvez um dos setores de maior tradição e excelência dentro da ciência brasileira.”

Um cenário preocupante diante do crescimento que, se não é controlado e avaliado conforme a legislação, mas também pelas Associações, Conselhos e sindicatos da categoria, terá seu resultado traduzido em diminuição da qualidade dessa formação e, conseqüentemente, sérios resultados para a população assistida por esses profissionais.

Vale ressaltar que outras profissões já demonstram preocupação com a qualidade da formação de seus profissionais, tais como o curso de graduação em medicina, o qual conseguiu, em abril de 2018²³, suspender a abertura de novos cursos no país por 05 anos, o que possibilita uma maior avaliação e controle da formação. Confabula-se que esse seria um caminho plausível para a graduação em enfermagem, tendo em vista o crescimento exacerbado e, por que não dizer, indiscriminado, dos cursos de graduação. É necessário preocupar-se com a formação dos acadêmicos, bem como daqueles que estão formando.

Assim, recontextualizando, os números outrora apresentados revelam que o ensino de Enfermagem passou por uma vasta expansão, forte e desordenada a partir de 1994 e, especialmente, depois de 1996, com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, concretizando-se em 2000. Demonstram também que o ensino de enfermagem tem se concentrado, hegemonicamente, nas IES privadas, sendo, em sua grande maioria, centralizado em Centros Universitários.

Desse modo, fazendo uma breve avaliação do que esse histórico aponta para o ensino de enfermagem, observa-se que há uma forte perspectiva que foca cada vez mais na privatização dessa formação, fazendo com que as instituições de ensino superior privadas ganhem cada vez mais espaço no cenário do ensino superior brasileiro. Trata-se de uma situação que requer posicionamentos da categoria quando sua formação em aproximadamente 80% está entregue a agentes empresariais privados.

É importante caracterizar esse cenário de inserção do objeto desta tese, uma vez que o foco se encontra nos docentes enfermeiros bacharéis inseridos nessas IES privadas, no caso da cidade de Fortaleza. Se a caracterização em dados

²³ O governo federal suspendeu a abertura de novos cursos de medicina pelos próximos cinco anos, por meio de uma moratória. O decreto já foi elaborado pelo Ministério da Educação. A medida é uma reivindicação da classe médica preocupada com a qualidade de ensino nas faculdades de medicina. O MEC levou em conta os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), que apontam que o Brasil já atingiu as metas de alunos/vagas estabelecidas, de cerca de 11.000 por ano (BRASIL, 2018).

do cenário aponta para esse crescimento espantoso de cursos de formação em enfermagem em IES privadas brasileiras e cearenses, pergunta-se como prepara esse formador sem formação para ensinar? De que meios tem se utilizado para mediar sua ausência de formação, no caso, pedagógica?

O cenário evidencia não só a grande quantidade de cursos, mas também uma quantidade exponencial de alunos, mais à frente demonstrados em números, que se encontram recebendo essa formação. Assim, os professores enfermeiros bacharéis de IES privadas com formação em pesquisa têm se utilizado dessa (pesquisa) como mediação para melhoria de sua prática docente? Esses são fatores e questões importante que contribuem com a problemática desta tese e consequentemente com a necessidade de respostas que os dados no campo podem trazer.

Há que se fomentar essa descrição e análise realizada com um quadro teórico relacionado ao conhecimento de pesquisa, do ato de pesquisar e de ensinar, ao pensamento reflexivo-crítico e à docência em enfermagem e, nela, ao papel da pesquisa, corpus no qual ancoramos todos os fundamentos das seções anteriores deste manuscrito, finalizando sua base teórica que sinaliza o argumento desta tese.

5 CONDUÇÃO E ENTENDIMENTO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO ARGUMENTO

“O que as suas mãos tiverem que fazer, que o façam com toda a sua força.”

(Eclesiastes 9:10)

Neste capítulo, serão apresentadas as possíveis conexões relativas à pesquisa e à reflexão-crítica, construindo as bases teóricas desta temática no intuito de responder ao problema levantado nesta investigação, que remete ao papel da pesquisa como mediadora na e da reflexão crítica da prática do docente enfermeiro bacharel, evidenciando o que compreendemos como sendo os prováveis vínculos entre a práxis docente, pesquisa e reflexão.

Dito de outra forma, procurou-se explorar e encontrar os alicerces para a elucidação da tese proposta, ou seja, a pesquisa é mediadora do aprender a ensinar do docente enfermeiro e contribui para sua prática docente reflexiva.

Para tanto, inicia-se com o debate acerca das definições de pesquisa e pensamento crítico-reflexivo, assim como se assume o posicionamento com respeito a tais definições, questão de certa forma já anunciada na seção introdutória desta tese. Em seguida, serão trazidas as compreensões sobre a enfermagem e a investigação científica, a epistemologia da prática e a reflexividade-crítica: elementos constituintes compreendidos também como de uma formação para a docência, ancorando os escritos, principalmente, nos pensamentos de Demo (1996, 2011), Schön (2000) e Zeichner (1993, 1994, 1995), tendo em vista as suas compreensões a respeito dos três conceitos propostos nesta tese: pesquisa, professor reflexivo e professor pesquisador.

Dessa forma, debatendo a respeito, serão trazidos outros “artífices” que vêm discutindo a temática, como, por exemplo, Lüdke (2000) e Alarcão (1996), cujos aportes teóricos, aliados aos de outros estudiosos, insurgem, principalmente, na segunda e terceira seções deste capítulo.

5.1 AS DEFINIÇÕES DE PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O ATO DE PESQUISAR

O vocábulo “pesquisa” provém do latim *‘perquirere’*, que significa perquirir, buscar com cuidado, informar-se de”. Na língua portuguesa, a pesquisa é compreendida como sendo a “ação de pesquisar, busca, investigação; trabalho científico que registra os resultados de uma investigação” (BORBA, 2004, p. 1.067).

Assim, pode-se inferir que a pesquisa ou, como também é habitualmente denominada, a investigação científica, é o processo através do qual pode-se adquirir ou produzir um conhecimento atualizado ou inédito sobre o que não se conhecia. Frequentemente, uma investigação inicia-se por meio de uma dúvida, de uma dificuldade, uma reflexão ou uma suspeita.

Para Neto e Maciel (2009), a investigação científica requer certos elementos, fundamentais para sua efetivação, dentre os quais: a inventividade, a possibilidade de mudança da realidade, a composição, a possibilidade de se questionar a veracidade dos fatos, a ideia, os achados.

Assim sendo, conforme os escritos dos autores supracitados, a pesquisa envolve o docente em um processo de elaboração, construção e composição do conhecimento científico, individual ou coletivamente, de modo que todos se beneficiam dos ganhos.

Demo (1987, p. 23) afirma ainda que a pesquisa nada mais é do que “a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. Torna-se relevante, aqui, fazer uma reflexão, iniciando com a afirmação de que a pesquisa proporciona diversos caminhos e concepções do pensar e do fazer, proporcionando sempre a descoberta ou redescoberta da realidade, sendo essa constituída por inúmeras facetas e compreensões, muito além do que se pensa ou vivencia. Portanto, a ciência acaba por se tornar responsável por todo esse processo de entendimento da realidade, sendo a pesquisa o seu veículo de captação.

No entendimento de Marconi e Lakatos (2001, p. 15), o ato de pesquisar pode ser entendido como “averiguar algo de forma minuciosa, que se traduz em investigar”. Já de acordo com Andrade (1995, p. 95), a pesquisa pode ser definida como “o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”. Mas, conforme a definição de Gil (2008, p. 42), a pesquisa é

“o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”, diferente do que acreditam Tobar e Yalour (2001, p. 20), os quais afirmam que “pesquisar é perguntar, [é] incorporar-se ao desconhecido, é buscar domesticar a ignorância. Não é encontrar as respostas, mas melhorar as perguntas”.

Assim, refletindo sobre todas essas searas de definições, para a defesa desta tese, ancoramo-nos principalmente no entendimento de Pedro Demo sobre a pesquisa, cujas definições e ideias corroboram com o que mais se aproxima do que se encaminha em termos de análises para o fundamento do argumento e texto desta pesquisa. Contudo, também serão utilizados outros autores para expressão do entendimento e das análises do arcabouço teórico deste manuscrito, com a finalidade também de torná-lo mais denso em seus fundamentos.

Com respeito aos gêneros de pesquisa, segundo Demo (1996, 2000, 2011) pode-se descrever, pelo menos, quatro categorias de pesquisa; contudo, nenhuma delas é independente, tendo em vista que, de acordo com o autor, “na prática, mesclamos todos acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa” (DEMO, 2000, p. 22), descritos, de forma didática, no quadro a seguir:

Quadro 5 - Categorias de Pesquisa que fundamentam esta tese

Gêneros de Pesquisa	Definição conforme Demo (1996, 2000)	Grifos da Autora
Pesquisa Teórica	É “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideais, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20).	Tal tipo de pesquisa discute teorias, perfaz novas ideias e caminhos para ideais e discussões persistentes, no intuito de contribuir para inovações do pensamento.
Pesquisa metodológica	“Faz parte da pesquisa metodológica o estudo dos paradigmas, as crises da ciência, os métodos e as técnicas dominantes da produção científica” (DEMO, 1994, p. 37).	Diz respeito à pesquisa realizada para a investigação de metodologias e processos considerados científicos.
Pesquisa empírica	É a pesquisa que “produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (DEMO, 2000, p. 21). Tal pesquisa traz a “possibilidade que oferece	Esse tipo de pesquisa aproxima a teoria da prática, de modo que se possa por em prática o produto obtido com a investigação.

	de maior concretude às argumentações (...) O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática” (DEMO, 1994, p. 37).	
Pesquisa Prática	É a pesquisa “ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; não esconde a ideologia, mas sem perder o rigor metodológico” (DEMO, 2000, p. 22).	Esse tipo de pesquisa requer intervenções palpáveis, ora com a finalidade de transformar a realidade do pesquisado, ora com outros objetivos distintos em resposta aos fins metodológicos.

Fonte: Demo (1994, 2000).

De acordo com o quadro, observa-se um remonte teórico sobre os gêneros de pesquisa, conforme Pedro Demo. Desses, a enfermagem, em sua prática de pesquisa, como já descrito em seção anterior, utiliza-se mais da “pesquisa prática” a fim de que, a partir da sua produção, possa por em prática os achados científicos resultantes da mesma. Desse modo, pode-se inferir que a pesquisa se torna contributo para a profissão, tendo em vista que sua prática é baseada em evidências científicas.

Desse modo, adentrando nas discussões a respeito da importância da pesquisa na formação e desempenho do docente, essas têm ganhado evidência na comunidade científica nacional e internacional nos últimos anos pela sua pertinência, assim como pelo aumento na produção científica em todas as áreas²⁴, fato já demonstrado nos achados desta tese.

Para Demo (2011, em sua obra intitulada *Pesquisa: princípio científico e educativo*, a pesquisa é posta como instrumento de formação, isto é, como “princípio educativo”, ao passo que deve suplantiar as “lides científicas” para, do mesmo modo, envolver-se dinamicamente na formação educativa de todos.

²⁴ Torna-se necessário observar o que Edgar Morin (2000, p. 14) descreve como “o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada”, quando comenta sobre as facilidades que o mundo tecnológico atual permite para o pesquisador. Ao mesmo tempo que lembramos Vieira et al. (2016), quando comentam que as discussões sobre o aumento exacerbado da produção científica nos últimos tempos (publicações) têm levado à conclusão de que os comandos “Ctrl+C” e “Ctrl+V”, muito utilizados hoje para efetuar pesquisas, têm levado a um acumulado de dados, às vezes mal analisados, sem base teórica fortemente alicerçada.

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 2006, p. 42-43).

O autor encara a pesquisa enquanto princípio educativo como sendo uma “conquista” e não uma “domesticação”, abordando as dissimilaridades entre ela e a pesquisa como princípio científico. Desse modo, torna-se imprescindível, fundamentalmente, desnudar a pesquisa, a fim de que se torne parte da vida de docentes, profissionais e alunos, sendo necessária à sociedade.

Demo (2006) ainda provoca para que haja cautela com as investigações científicas, principalmente pelo fato de que não há exclusividade na pesquisa, a fim de que essa não mergulhe na mediocrização.

A desmistificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa. Tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscateiros de tempo parcial, somente dão aula. É comum o professor que apenas ensina, em especial o de 1º e 2º grau: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimentos e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada. Entretanto, essa imagem é parte constitutiva predominante, mesmo avassaladora, da universidade: a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina sofisticadas técnicas da pesquisa, mas sobretudo porque admite a cisão como algo dado. Fez “opção” pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente (IBIDEM, p. 12-13).

O autor critica fortemente a separação entre ensino e pesquisa, observando que o docente não pode desvencilhar as duas coisas, visto que ambos não vivem um sem o outro, sendo essenciais para a formação dos indivíduos, seja em qual área atuarão.

Introduzindo uma questão articulada a esse entendimento de Demo, no campo da formação da enfermeira em IES privadas, o princípio da pesquisa não faz parte da concepção desse tipo de instituições, caracterizadas como centros universitários e, principalmente, faculdades. Realidade concreta no Brasil e no

estado do Ceará, ao se observar o número desse tipo de IES formando enfermeiros. Embora não seja o objeto desta tese, nele reverbera, uma vez que se investigam os docentes enfermeiros bacharéis que são formadores nessas IES privadas. Se não há espaço para pesquisa, como essa se insere no ensino ou como a pesquisa se manifesta nesses espaços? Deixa-se a interrogação para reflexões.

5.1.1 A mediação da pesquisa para o ato de ensinar: o Educar pela Pesquisa

O termo mediação procede do latim *mediare* que, entre outras definições, pode-se utilizar a de “intervir”. Significa, portanto, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Infopédia (2003-2018), intervir de modo pacífico e justo na resolução de discussões.

Em educação, um dos principais estudiosos do processo de mediação do processo educativo foi Lev Semyonovich Vygotsky²⁵, cujos escritos apontam que o conceito de mediar a educação constitui a ação que se introduz entre o sujeito e o elemento produtor de conhecimento. É através da mediação das aptidões sociais que o ser humano reconhece o mundo e edifica sua reprodução da realidade (VYGOTSKY, 1998). A partir dos textos de Vygotsky, diversos outros teóricos passaram a abordar a mediação, em suas diversas nuances, tal como Libâneo, o qual descreve o processo de mediação do aprendizado do aluno através do docente como

O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo (LIBÂNEO, 1994, p. 88).

Bulgraen (2010) corrobora com os escritos de Libâneo, de modo a atribuir intensa seriedade à função do docente enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, ao assinalar que

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o

²⁵ Conforme dados obtidos através da biografia *on line*, Lev Semyonovich Vygotsky foi um psicólogo russo que viveu entre 1896 e 1934, sendo o pioneiro na definição de que “o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das suas interações sociais e condições de vida” (INFOESCOLA, 2018, *on line*)

professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Ao aproximar-se dos conceitos de mediação, Gomes (2014) a define como sendo:

[...] uma comunicação centrada na relação dialógica, caracterizando-se como uma ação compartilhada e colaborativa, na qual o profissional da informação desempenha o papel de agente mediador, mas não representa o único agente desse processo de comunicação (GOMES, 2014, p. 50).

Duarte (2000) também conceitua a mediação como sendo a troca de experiências entre as pessoas para a perspectiva de aquisição da ciência pelo vir a ser, o que concorda com os escritos de Oliveira (1995), o qual já afirmava que a mediação seria “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Pode-se compreendê-la como sendo a relação intrínseca entre o indivíduo e a realidade palpável em que esse está inserido. Todos esses conceitos complementam o de Lev Semyonovich Vygotsky, mas não diferem desse em sua essência.

É a mediação a capacidade do ser humano de experienciar o conhecimento adquirido. Portanto, podem ser mediadores de um discente, os docentes, outros discentes ou instrumentos a serem usados como tal, sendo a circunstância mediada sempre aquela que está introduzida entre o sujeito e o objeto de aprendizado.

Tal conceito se aplica a esta tese, uma vez que o docente, no nosso entendimento, ancorado nos conceitos de mediação, pode utilizar a pesquisa como mediadora da sua prática professoral e da reflexão crítica sobre ela. Tendo em vista a amplitude do conceito de mediação, pode-se observar pelas leituras que ele pode ser aplicado tanto a educadores como a educandos, uma vez que ambos são agentes do processo de ensino e aprendizagem, assim como do fazer, compreender e empreender pesquisa ou ensino com pesquisa ou pesquisa no ensino.

Reflete-se, também, que a pesquisa pode ser considerada como “instrumento” mediador, cuja definição será abordada mais à frente nos escritos, a fim de organizar melhor as compreensões. Conforme Severino (1998, p. 81), o

ambiente escolar é o principal lugar onde o processo de mediação ocorre como ato pedagógico. Para ele, a

Instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que os impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação como mediação do processo humanizador dos educandos.

Nesse entendimento de Severino (1998), considera-se como fundamento ser o ambiente educacional o lugar de mediação da formação, do ato pedagógico, da humanização do ato de educar, seja ele (ambiente) uma escola ou uma Instituição de Ensino Superior. Ficam esses, portanto, explícitos, como os locais adequados para o desenvolvimento da mediação do conhecimento.

Acredita-se, a partir dos fundamentos dos teóricos e experiências pessoais e profissionais, que a prática docente realizada nesses ambientes torna-se capaz de provocar mudanças, tendo em vista a intencionalidade que há na relação entre educação e mediação, tal como expõe Severino, quando esse afirma que

[...] educação é mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência (SEVERINO, 2001, p. 69).

Desse modo, torna-se pertinente expor, conforme os escritos de autores, os tipos de mediação os quais podem ser observados e/ou utilizados dentro dos ambientes educacionais. Nesse sentido, Ribeiro (2007, p. 18, grifos nossos) assinala que,

Há dois tipos de mediação:

- **Instrumentais:** exercem controle sobre o meio; instrumentos e técnicas de trabalho para transformar a natureza ou a sociedade, bem como técnicas de estudo e amplificadores culturais para dominar o conhecimento. É a função indireta de um objeto como meio para se realizar alguma atividade.
- **Signos e palavras:** lembranças ou memórias, palavras e valores simbólicos que atuam internamente no sujeito, “experiência da experiência”, ação sobre a consciência, auto-regulação, controle interno do indivíduo.

De acordo com Vygotsky (1998), a utilização do tipo “instrumentais” é agir para conduzir a ação do docente sobre o discente, sendo o primeiro um orientador externo do processo de ensino e aprendizagem. Já os signos e palavras, em contrapartida, não têm o poder de modificar o instrumento da intervenção psicológica; trata-se de uma orientação interna.

Pode-se perceber que tais atividades são altamente distintas uma da outra, já que a gênese dos recursos que utilizam não é a mesma e a intencionalidade é bastante diferenciada.

Além disso, o autor também enfatizou que a utilização dos instrumentais é imprescindível para o ensino e a aprendizagem humana, não apenas porque auxiliam no ato de relacionar-se com o ambiente, mas também pelo fato de que os instrumentos têm efeitos sobre o cérebro humano (VYGOTSKY, 1998).

O entendimento nesta tese parte do princípio de que a pesquisa torna-se um “instrumento” a ser utilizado como mediador de conhecimento, podendo ser empregado tanto no processo de ensino e aprendizagem do aluno/discente, como no processo de formação pedagógica do docente, haja vista que esta servirá para suas elaborações mentais da verdade ou de seu entendimento.

Assim, pode-se dizer que, de acordo com os pensamentos de Moretto (2000), o ensino, nessa lógica, adquire um novo paradigma: não é mais, apenas, um repasse de informações e conhecimentos (“verdades prontas”), mas sim um mecanismo de desenvolvimento de situações didáticas e pedagógicas que promovem a aprendizagem.

É aqui que se encontra com a pesquisa como entendimento do objeto desta tese: ela é considerada uma dessas “situações de aprendizagem”. Adentra-se, portanto, no mundo do educar pela pesquisa, ancorada nos escritos de Pedro Demo.

Com base nisso, o aprender e educar pela pesquisa nasce como uma opção metodológica para a constituição de saberes e práticas, a fim de que se possa fugir de um “velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva” (MORAES, 1996, p. 54), tendo em vista que, para educar pela pesquisa, conforme Demo (2000, p. 2), tem-se “como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. E, aí, questiona-se, como reflexão-crítica, o que seria, na verdade, “educar pela pesquisa”? Pedro Demo (2011 p 02) afirma em seus escritos que

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]. Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.

A figura do profissional da educação pela pesquisa de Demo (2011) é essencial para o entendimento de uma prática pedagógica não aprendida formalmente, bem como da utilização da pesquisa como mediação nesse processo de ensino em sala de aula. Sabe-se que educar pela pesquisa é, por um lado, incentivar o discente à busca pelo conhecimento, à procura pelo desconhecido, por respostas, a ter proatividade, a ter entendimento e iniciar a elaboração das suas próprias opiniões; por outro, da parte do docente, é sempre um desafio que exige que ele esteja sempre em transformação e reflexão-crítica sobre a sua prática, movimento dirigido pela sua formação em pesquisa que, no caso, entende-se que o ajuda pedagogicamente.

O autor explica que o educar pela pesquisa seria, então, empreender esforços na formação de indivíduos que reflitam sobre a sua prática e autonomia, tornando-os qualificados para viver em comunidade e intervir na própria realidade política e social, a fim de que contribuam de modo expressivo para mudança de paradigmas do meio em que vivem, através das suas experiências e vivências.

Conforme Schein (2014, p. 46), “é por meio da pesquisa que existe a possibilidade de construir um conhecimento novo e emancipatório no sentido de manipular o conhecimento sem que ocorra o adestramento conceitual.” A “pesquisa, como princípio educativo” exige densa capacidade e sua renovação sucessiva, pois precisa de diálogos decisivos e inventivos com a vivência real do indivíduo que a produz, isto é, um exercício incessante do “aprender a aprender” (DEMO, 2000).

Mesmo assim, lembramos que, mesmo sendo o foco a formação em pesquisa do formador para suprir sua prática pedagógica ausente e não simplesmente a importância de formar, por exemplo, o aluno da graduação pela pesquisa, essas elaborações acabam sendo uma via de mão dupla, não permitindo fugir de tais reflexões, o que justifica essas compreensões.

Desse modo, a educação, no cenário do educar pela pesquisa, deve ser compreendida como o “processo de formação da competência humana com

qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção da ética” (DEMO, 1996, p. 1).

Assim, a pesquisa pode ser mediadora do processo de ensino e aprendizagem, funcionando como instrumento essencial pra a formação do educando, como afirma Siqueira (2005, p. 21):

O educando é o agente principal da aprendizagem. Não existe educação, aprendizagem ou instituto de ensino sem ele. O educador é importante como intermediário entre os conteúdos e os educandos, exercendo uma ação exterior, auxiliando, coordenando, planejando, despertando, induzindo e mostrando os caminhos e os instrumentos essenciais para sua formação cultural e profissional.

Dessa forma, a pesquisa passa a ser “pedra angular²⁶” do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que essa torna a comunicação facilitada e contribui para a ação e a reflexividade humanas, dentro do contexto onde a difusão das informações se torna facilitada pela sua presença.

Na enfermagem, como já exposto, tem-se uma preocupação secular com o ato de pesquisar, assim como com a utilização da pesquisa como subsídio para a prática baseada em evidências científicas. Do mesmo modo, a educação em enfermagem não seria diferente. Servo e Oliveira (2005) posicionam-se sobre o educar pela pesquisa em enfermagem, afirmando que

Educar pela pesquisa tem como condição primeira que o enfermeiro seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Isso significa ler a realidade sempre criticamente e reconstruir processos e produtos específicos. Visualizamos o enfermeiro como ator essencial para a atenção à saúde de pessoas, em âmbito individual e coletivo, pois capacita, forma, treina e coordena grande maioria dos trabalhadores da saúde; faz a gestão e gerência de programas e projetos sociais, de ensino e pesquisa: desenvolve flexibilidade e polivalência; e possui diversidade de atuação, pois potencializa intervenções críticas em contextos específicos. Compreendemos que o enfermeiro que está próximo da qualidade política é aquele que tem vivência em movimento social organizado, que busca a aprendizagem fora do espaço formal de educação; entende que o cuidado e autonomia estão em correlação de forças; e tem a percepção crítica da inserção social da prática da enfermagem nas políticas de saúde.

²⁶ Pedra angular define-se como sendo aquela que é fundamental. Na antiguidade, era utilizada nas construções, caracterizada por ser a primeira a ser posta na esquina do edifício, formando um ângulo reto entre duas paredes.

Assim, pela pesquisa em enfermagem, torna-se possível experimentar a investigação do mundo natural e social, de modo que o indivíduo tenha sua curiosidade aguçada, a qual o faça refletir criticamente sobre o mundo que o rodeia: os sistemas de saúde, as carências da população e sua própria prática assistencial.

Pode-se inferir, portanto, que educar pela pesquisa na docência em enfermagem viabiliza um conhecimento sempre transformador, tendo em vista que esse permanece em processo de reconstrução contínua. A mudança da realidade, através da pesquisa, rechaça a falta de saber, as práticas de domínio e as reproduções, além de aliar a teoria com a prática, sempre.

Vale destacar, sobretudo, o fato de que que “a pesquisa é um princípio científico e educativo”. A educação por meio da investigação reconstrutiva torna os indivíduos emancipados, fazendo com que suas escolhas sejam livres para que possam pensar e sobreviver no mundo. Desse modo, a ação de educar não impulsiona somente o conhecimento; ela transforma, de modo que o sujeito possa refletir sobre a própria prática, fato a ser abordado a seguir.

5.1.2 O pensamento reflexivo e o ato de pesquisar

Tem-se percebido, com base nas leituras e escritos, que vários autores têm empreendido inúmeros esforços na defesa da necessidade de que o docente precisa ter uma formação que o leve a refletir sobre a própria prática, a fim de transformá-la para melhor, em seu benefício e em benefício de todos ao seu redor, incluindo-se alunos e sociedade como um todo.

Na docência em enfermagem não tem sido diferente. Nessa lógica de entendimento, também se encaminha esta tese, onde a pesquisa é vista como mediadora da prática professoral e da reflexão crítica sobre tal prática do docente enfermeiro bacharel, no caso, portador de uma ausência ou carência de formação específica para o ensinar.

Refletir sobre essa questão leva, entre outros caminhos, a definir o substantivo “reflexão” e seus adjetivos análogos “reflexivo” e “reflexividade”, que têm sido temas ou temáticas de pesquisas e discussões na educação e, por que não dizer, também em áreas afins, como a enfermagem. Assim, observa-se que tais debates levaram à formatação de expressões as quais são defendidas por quem as criou, tais como o “pensamento reflexivo” (DEWEY, 1959), “ensino reflexivo”

(ZEICHNER, 1993) e “prática reflexiva” (SCHÖN, 1997, 2000), isso sem adentrar no termo reflexividade e flexibilidade utilizado por Gimeno Sacristán (2000).

Iniciando o debate entre os autores, de acordo com Alarcão (2000, p. 175), a qual já cita Dewey em seus escritos, reflexão significa “uma forma especializada de pensar”. Sugere-se um pensamento sempre questionador, espontâneo, constante e inexorável interligado sempre àquilo em que se confia ou pratica, observando sempre as justificativas e consequências das nossas ações.

Dewey (1979, p.13), a referência inicial para esta questão, conceitua o “pensamento reflexivo” como a mais perfeita forma de pensar e o explica como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”, sendo sua atribuição “Transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa”.

Dessa forma, entende-se que o indivíduo permanecerá em estado de “pensar reflexivo” quando permanecer em incerteza, questionamento e perturbação, de modo que uma investigação ou pesquisa o faça encontrar a solução para a dúvida que o aflige. Dessa forma, a reflexão de Alarcão se complementa com a de Dewey.

Assim, a proposição de Dewey para formação de um docente reflexivo envolve as atividades de busca e investigação (pesquisa). O autor também distingue o refletir de atos rotineiros. Mesmo sempre presente na vida do ser humano, a rotina pode ser conduzida por entusiasmo, costumes ou cultura, o que é o oposto da reflexão, a qual é baseada no pensar, no questionar, na curiosidade, buscando verdade e justiça.

Fazendo uma reflexão e já inserindo o ponto de vista com base nos escritos citados, se a reflexão é embasada por um pensamento questionador o qual faz o indivíduo buscar verdades desconhecidas, seria, portanto, a pesquisa um instrumento mediador dessa busca, tendo em vista que a mesma se define, em sua natureza, como a procura incessante por respostas a questões ainda encobertas.

Ainda de acordo com Dewey (1959), o pensamento reflexivo é instrumentalizador, isto é, tendo em vista que se origina a partir de circunstâncias as quais advêm de confrontos ou problemas, o professor, a partir dele, utilizar-se-á de mecanismos de enfrentamento de tais situações. Desse modo, quando há situações

de contrariedade ou hesitação, podemos usar subterfúgios para evitá-las ou encará-las, de forma que começamos a refletir, observar e analisar o cenário. Seria a pesquisa um desses subterfúgios utilizados pelo autor?

No caso do docente e sua prática, entende-se que a reflexão vai no sentido também de transformá-la para melhor em seu benefício, do aluno, da escola e da sociedade. Também a encaminha no sentido de produção do conhecimento. De acordo com Alarcão,

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Essa reflexão atribuída a Alarcão (2005) denota que o professor se torna ativo e emancipado, uma vez gerador também de conhecimentos, quando o ato reflexivo é ou se encontra iminente.

Sobre a expressão “prática reflexiva”, a qual é característica de estudiosos como Schön (1987, 1997, 2000), é definida como o mecanismo pelo qual uma prática é rememorada para que, a partir da experiência vivenciada, possa ser ponderada e utilizada com fins de transformação de uma realidade, seja pessoal, seja do próximo (aluno), seja coletiva (sala de aula), de modo que, cada um, em sua esfera participativa, possa se tornar um ser reflexivo sobre a situação de aprendizagem experimentada.

Desse modo, Schön (2000) tem guiado estudos de grandes pesquisadores, os quais têm proposto novos modelos de formação docente com base na reflexão sobre a prática. Portanto, a teoria de prática reflexiva do autor se subdivide em três conceitos fundamentais: a reflexão sobre a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação.

Alarcão, citando os escritos de Schön, constitui de modo bastante objetivo a diferenciação entre esses elementos²⁷:

²⁷ Isabel Alarcão é uma educadora portuguesa nascida em Coimbra – Portugal, a qual escreve e investiga sobre as novas tendências nos paradigmas de investigação em educação, a didática

Conhecimento na ação é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada. é um know-how inteligente. [...] Se reflectimos no discurso da própria ação, sem a interrompermos, e reformulamos o que estamos a fazer, estamos a realizá-lo, tal como na interação verbal em situação de conversação perante um fenómeno de reflexão na ação. Se construímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a ação. [...]a reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer[...] ajuda a determinar as ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (ALARCÃO, 1996, p. 16-17).

Fica explícito que Schön (1995) reconhece a prática professoral como um instante transformador e de concepção de novos conhecimentos, sendo essa realizada através da reflexão, investigação e questionamento. Com respeito à reflexão na ação, o autor argumenta que este é um processo que

[...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (IBIDEM, p. 83).

Já a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação são classificadas como processos de autocríticas que o docente realiza após suas ações, as quais o auxiliam no entendimento das complexidades e na busca por respostas para resoluções futuras. Isso concede ao docente a oportunidade de refletir, avaliar, ponderar, discutir as suas ações de modo equilibrado e sistemático, na busca pela transformação das mesmas.

Schön (1987, 1997, 2000) ainda considera que, no decorrer da sua atuação, o docente utiliza um conhecimento o qual dispensa explicações ou menções a respeito, isto é, implícito, intuitivo, repleto de definições, proposições, tradições, subsídios, processos e métodos, o qual é acionado para a resolução de circunstâncias imprevistas.

De acordo com o autor, no caso de o advento desse conhecimento não ser suficiente para tais resoluções, constroem-se novas trajetórias, refletindo sobre o que se faz, enquanto se faz, de modo que a repetição de ocorrências análogas levem à produção de conhecimento prático. Contudo, em ocasiões novas, esse conhecimento torna-se deficiente, fato que exige mais investigação/pesquisa/busca, crítica, interpretação e problematização, assim como a assimilação de teorias, sendo isso justamente o movimento de reflexão sobre a reflexão na ação. Pode-se melhor entender a proposta de Schön observando o esquema elaborado na Figura 8, a seguir:

Figura 8 - Esquema explicativo da reflexividade sobre a prática docente conforme Schön (1987, 1997, 2000)



Fonte: Elaborada pela autora com base nos escritos de Schön (1987, 1997, 2000).

Com base no fluxograma acima, baseado nos escritos de Schön, o ato de refletir sobre a prática professoral pode ocorrer em três momentos: na ação, sobre a ação, e sobre a ação na ação. Contudo, para que isso ocorra, lembramos que Alarcão (1996, p. 180) distingue duas condições indispensáveis: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”.

Em seus escritos, Schön tem Dewey como seu grande inspirador, ambos considerando a reflexão primordial para a constituição da individualidade do

docente, assim como para o seu crescimento profissional, tendo em vista que possibilita a esse a transformação da sua *práxis*, assim como a sua constituição como indivíduo soberano e emancipado, o qual pode gerar mudanças em todas as circunstâncias vivenciadas.

5.2 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E A REFLEXIVIDADE-CRÍTICA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DE UM ENFERMEIRO

Conforme os epistemólogos, “essa disciplina serve ao propósito de examinar, criticamente, os fundamentos e as conclusões científicas, visando determinar seu alcance e valor objetivo” (JAPIASSU, 1977, p. 85). A Epistemologia compreende: a hipótese do conhecimento, a filosofia das ciências (racionalismo, empirismo, etc.) e a história das ciências - curso dos eventos científicos não apenas em domínio particular, mas em sua historicidade aleatória. Entretanto, busca apoio, ainda, em disciplinas ligadas às ciências humanas, tais como a Psicologia e a Sociologia. Isto é, a Epistemologia precisa do subsídio de outras áreas para abordar as ciências como objeto de conhecimento.

Pode aplicar-se, também, aos procedimentos científicos e ao estudo do próprio pensamento epistemológico. Em síntese, epistemologia não é assunto de fácil entendimento. Há bastante confusão quanto ao uso da palavra, a qual é compreendida como disciplina filosófica: Para Japiassu,

[...] seu problema central reside nas dificuldades da definição de estatuto geral que permita estabelecer se o conhecimento das coisas (objetos de investigação) poderá ser reduzido a um puro registro, - pelo sujeito (pesquisador) -, dos dados já anteriormente organizados, independentemente dele no mundo exterior; ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos” (JAPIASSU, 1977, p. 85).

Pensa-se, portanto, que na enfermagem ainda se está em processo de alcançar a escala evolutiva de resolução do problema da verdade de saber (episteme). Posto isto, segundo Moles (1995, p. 421), “a enfermagem é ciência – em – vias – de - se fazer”. Afirmação, que já tem 13 anos, embora o panorama científico não tenha mudado significativamente, permite considerar a enfermagem como uma prática profissional cientificamente fundamentada e legalmente reconhecida, cujos

princípios básicos levam-na a exercer sua prática baseada no cuidado a pessoas enfermas, prática embasada em um conhecimento previamente estabelecido.

Tal fazer pode ser avaliado, de imediato, na experiência do conhecimento acumulado, já citado no decorrer deste texto, com concisão e lucidez, o qual pôde progredir nos saltos evolutivos das novas obtenções teóricas. Segundo Japiassu (1982), seria necessário entender quando as informações adquiridas através da pesquisa precisam conservar as grandes linhas de uma episteme.

Assim, quando se trata do “ser” e “fazer” do enfermeiro, refere-se aqui às atividades práticas intrínsecas da profissão, que fazem parte da rotina da enfermagem. No contexto histórico da formação profissional dos enfermeiros, depara-se, inicialmente, com atividades unicamente técnicas que levavam um candidato, enquadrado nos perfis das primeiras escolas de enfermagem, a ser um enfermeiro diplomado. Na história da enfermagem, evidencia-se que Florence Nightingale não possuía nenhuma formação teórica enquadrada na área médica como precedente para seu ingresso na prática da enfermagem. Entende-se que ela havia adquirido conhecimentos práticos e tinha vocação para exercer a enfermagem, de modo que isso se tornou uma regra para as demais candidatas a enfermeiras - o conhecimento prático (BARBOSA; VIANA, 2008).

Antes de Florence, os cuidados aos enfermos estavam a cargo de boticários, freiras e pseudoenfermeiras (geralmente mulheres que estavam à margem da sociedade), que desenvolviam atividades domésticas e tratavam dos doentes a partir de seus conhecimentos empíricos. Esse fato histórico faz entender que, nos primórdios, a enfermagem era exercida, em suma, por mulheres. Isso ocorria não a partir dos conhecimentos científicos, mas à base do empirismo.

A inclusão inicial apenas de mulheres na enfermagem acontecia devido ao papel da mulher na sociedade antiga, uma vez que, na divisão dos trabalhos, elas sempre estavam incumbidas dos afazeres do lar, além de estarem com a responsabilidade de cuidar das crianças, idosos e doentes (OGUISSO; CAMPOS, 2013).

A princípio, para adquirir conhecimentos práticos como pré-requisito no curso de enfermagem, era necessário receber ensinamentos de alguém que tivesse capacidade profissional para tal ensinamento. Aqui, encontram-se os primeiros traços do ensino da enfermagem no qual, de acordo com Oguisso e Campos (2013),

apenas médicos tinham o domínio do conhecimento da medicina e a capacidade prática para ensiná-lo (mesmo que apenas de forma resumida e prática).

Essa parte do ensino na enfermagem ocorreu antes de Florence que, por sua vez, impulsionou o ensino na área, fundando uma escola de enfermagem no Hospital Saint Thomas, com um curso que tinha duração de 1 ano, apresentando aulas diárias e ministradas por médicos. Esse modelo de escola serviu de inspiração para criação das demais (OGUISSO; CAMPOS, 2013). Daí, pode-se refletir de onde partiu a epistemologia da prática do conhecimento da enfermagem: o tecnicismo que envolvia seu ensino.

Esse cenário, no entanto, foi se modificando no decorrer das décadas e, pelas implicações de Florence, a enfermagem foi conquistando, por mérito, o seu espaço na ciência. Para isso, foi necessário, além do aprendizado das atividades práticas da enfermagem, o conhecimento científico para o entendimento do porquê de cada prática (BARBOSA; VIANA, 2008).

Mais recentemente, a formação não se volta somente para assistência ou o cuidado, ou a gestão. Com os grandes avanços e mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, trazidas pela Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001, vê-se a preocupação com a formação pedagógica do enfermeiro, tal como se observa no seguinte ponto: “os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (BRASIL, 2015).

Contudo, não é comum observar a formação pedagógica de profissionais da área da saúde, pois são poucos os cursos que ofertam disciplinas de cunho didático-pedagógico em sua matriz curricular para formação a nível superior. Apesar de haver cursos de pós-graduação voltados para tal, há sim a necessidade de essa ser trabalhada ainda nos cursos de graduação, haja vista que muitos profissionais da área da saúde com formação em nível superior entram em contato com a prática docente antes mesmo de realizar qualquer curso de especialização (SOUSA; VIANA, 2015).

Como já mencionado no estado da questão anteriormente, na realidade de pouca ou nenhuma formação pedagógica em nível de graduação, muitos enfermeiros docentes relacionam sua prática docente apenas com sua experiência e habilidade de uma especialidade assistencial, além do bom relacionamento com os discentes. Para esses, isso torna-se necessário para o exercício da docência.

5.2.1 Contextualizando a formação pedagógica do docente enfermeiro

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem mostram que a formação do enfermeiro está na aquisição de competências e habilidades que possibilitem a esse profissional direcionar suas atividades para a atenção à saúde nas seguintes perspectivas: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança e educação permanente. Trazem ainda como conteúdo programático o ensino para a graduação e o ensino de enfermagem com a formação pedagógica para o enfermeiro (VIEIRA et al., 2016).

Encontra-se um crescente interesse pela pesquisa na área da educação e formação pedagógica por parte dos enfermeiros que já atuam na docência, o que implica várias indagações, intimamente relacionadas aos desafios enfrentados na prática docente. Estudos esses que trazem, ainda, proposições para construções de hipóteses e teorias que mostrem respostas plausíveis a esses desafios (LOPES; NOBREGA-TERRIEN, 2015).

Acredita-se que está ocorrendo uma metamorfose no campo de atuação docente em enfermagem. Isso é comprovado pelas pesquisas nas quais se observa a participação de enfermeiros no campo da educação e prática pedagógica. Tendo em vista o histórico da evolução do ensino em enfermagem, percebe-se que a enfermagem está conquistando cada vez mais seu espaço como ciência e, portanto, entende-se que seja importante enfatizar não apenas as descobertas e pesquisas no campo da assistência, mas também a inclusão e fortalecimento do interesse pela pesquisa na área da educação em enfermagem e formação pedagógica dos enfermeiros.

As questões que são levantadas sobre a formação pedagógica dos enfermeiros docentes estão em sua maioria vinculadas à busca do entendimento sobre a continuidade dos processos de assistência à saúde e também de ensino-aprendizagem, ou seja, a presença de disciplinas extensivas a questões didático-pedagógicas. Portanto, não está relacionada apenas com a formação desse para as atividades em sala de aula, mas mostra a importância do conhecimento pedagógico para além do desenvolvimento das especialidades técnicas. O enfermeiro professor deve estar capacitado para estabelecer continuidade nesses processos (LOPES; NOBREGA-TERRIEN, 2015).

Assim, a busca pela formação pedagógica dos enfermeiros docentes está intimamente ligada à preocupação com a continuidade do ensino, onde há possibilidades de incentivar os discentes à prática crítica e reflexiva em seus campos de atuação, isto é, a busca pela epistemologia da sua prática.

Tal fato pode ser explicado pelos processos de reformas realizadas no ensino em saúde, os quais adentram no contexto da história da enfermagem, que por sua vez foi se destacando pelo motivo de modificação na operacionalidade de suas atividades (o que antes não ocorria). Evidenciam-se mudanças intimamente ligadas à prática profissional e ao ensino, por haver alavancado novas maneiras de fazer e ser na enfermagem na contemporaneidade. Esse fato se explica porque a enfermagem está se inserindo no contexto das novas demandas, necessidades e peculiaridades sociais (SOUZA; VALENTE, 2017).

Tal processo de mudanças no ensino da enfermagem retrata uma prática docente ou assistencial eficaz do enfermeiro, na qual se pode estabelecer uma ligação dentro da tríade desse processo, sendo o docente o fator de ligação. Trata-se do sujeito que agirá na busca e descoberta do conhecimento (discente), do objeto de conhecimento como o mundo do saber teórico-prático e do método, que por sua vez confere às diversas formas de trabalhar um tratamento ao objeto de conhecimento, no incentivo da busca pelo sujeito.

Desse modo, entende-se que o enfermeiro docente deve estar preparado para saber manejar o método, com o objetivo de fazer compreender o objeto de conhecimento e, além disso, incentivar o querer do sujeito/discente na busca pela construção do conhecimento. Essa continuidade é possível com o auxílio da formação pedagógica e de práticas didáticas, pois, na verdade, apesar de estar havendo um maior interesse dos enfermeiros na pesquisa, esse não está sendo implantado a nível de formação na graduação e ainda não é evidenciado o ensino pela pesquisa.

Quando observado com atenção, percebe-se que o ensino de graduação em enfermagem é baseado geralmente nas competências profissionais, ou seja, nas habilidades de que um enfermeiro necessita para prestar assistência em saúde. Assim, Souza e Valente (2017) afirmam que nenhum docente tem capacidade para ensinar sozinho; ele precisa, de alguma forma, inserir e articular conhecimentos de outra área dentro da sua, para que consiga exercer seu papel como educador

O ensino na graduação de enfermagem em muitas instituições de ensino superior está embasado nas práticas assistenciais do enfermeiro, como, por exemplo, aprender a realizar um cateterismo vesical de demora²⁸; fazer os testes para confirmar se a sonda está no local correto; realizar consulta de enfermagem com gestantes; saber as implicações necessárias para tal, etc. São conteúdos específicos e extremamente necessários ao profissional enfermeiro, mas o que se levanta é a discussão sobre o descuido com o ensino e formação pedagógica para um futuro enfermeiro docente, que poderá contar com seus conhecimentos didáticos para aplicação de um conteúdo específico da enfermagem em sua sala de aula.

No que tange à formação profissional do enfermeiro para a assistência à saúde, é exigido que o mesmo deve estar apto, ao final do curso, a prestar cuidados voltados para atividades de promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, assim como para a reabilitação da saúde em nível individual e coletivo. Além do mais, o enfermeiro deve estar atento à continuidade da prestação de assistência de forma integrada a todas as instâncias do sistema de saúde, e também ter capacidade crítico-reflexiva de análise dos problemas apresentados pelo indivíduo/coletividade e, sobretudo, a resolutividade desses problemas (VIEIRA et al., 2016). Assim, onde se localiza, nessas exigências, a formação para formar?

Além do que já foi citado sobre a importância da formação pedagógica para a prática do enfermeiro docente, deve-se dar ênfase também à temática que estabelece a continuidade da assistência à saúde e, indubitavelmente, a preparação que será capaz de contribuir para que o enfermeiro faça com êxito não apenas sua prática em uma sala de aula, mas também dentro de uma clínica médica, por exemplo, onde deverá basear suas atividades em uma sistematização da assistência. Para tanto, entende-se que ele necessita de conhecimento que lhe propicie ferramentas para trabalhar a continuidade de seu exercício laboral, no sentido de uma visão holística.

²⁸ A sondagem é utilizada para o esvaziamento da bexiga em um procedimento asséptico realizado por profissional capacitado, onde é introduzido um cateter no meato urinário até a bexiga em uma conexão estéril com sistema fechado até um coletor onde é depositada a urina e após, desprezada, proporcionando conforto imediato para pacientes com disfunção na eliminação da urina, pode ser usada para duas finalidades: sondagem vesical de alívio, utilizada para esvaziamento imediato da bexiga sem a permanência da sonda, que após o procedimento é retirada; e a sondagem vesical de demora, que é instalada e deixada pelo tempo estipulado pela equipe médica conforme a abordagem terapêutica adotada. (LENZ, 2006).

A realidade é que dentro dos conteúdos básicos para a formação acadêmica dos cursos que ofertam o título de bacharel, inclusive de enfermagem, não são ofertadas disciplinas que possam contribuir com o desempenho de atividades docentes desses profissionais bacharéis. Contudo, além do campo de atuação do enfermeiro que eventualmente pode garantir a prática de sua profissão em hospitais, clínicas, programas de saúde pública e outros, engaja-se também a atuação no ensino e pesquisa em nível médio ou superior (FONTENELE; CUNHA, 2014).

Deve-se lembrar que disciplinas de cunho didático e/ou pedagógico devem estar presentes no currículo do curso de graduação em enfermagem, de acordo com as Diretrizes Comuns Curriculares. Contudo, sabe-se que não é a realidade geral. E onde está o problema que explica a ausência dessas disciplinas nos cursos de graduação de enfermagem? Pode-se explicar que isso se deve ao fato de ainda não haver a uniformização de uma matriz curricular para esses cursos, seja em instituições públicas ou privadas. Sabe-se que essa uniformização poderia ocorrer, tendo em vista que todas as instituições que ofertam o curso propagam que contam com professores mestres e doutores, assim como os conselhos e associações da profissão poderiam intervir para a uniformização do currículo, além da regionalização.

Corroborando com isso, conforme Lopes e Nobrega-Therrien (2015), em se tratando da prática do enfermeiro docente, existem determinadas falhas, como, por exemplo, ausência de formação específica para a prática pedagógica, o que continua sustentando o exercício docente pelo conhecimento específico profissional teórico-prático, enfatizando o trabalho com disciplinas que não dominam. Nesse mesmo estudo, uma porcentagem de 37,50% dos enfermeiros entrevistados afirma falhas na sua capacidade docente pelo fato de não haver formação para exercício de tal prática.

A falha na formação pedagógica de um enfermeiro docente é claramente observada em diversos contextos e notadamente publicações, o que faz refletir para além da oferta apenas de bacharelados e indagar o porquê da falta de formação pedagógica do docente enfermeiro.

Lançam-se algumas hipóteses explicativas para essa incógnita: acredita-se que o fato se deve à falta de formação e incentivo por parte das IES's, políticas institucionais que objetivem a formação pedagógica de seus quadros docentes,

procura insuficiente por formação por parte dos professores, falta de oportunidades seja de ofertas nesse sentido, seja de disponibilidade para fazê-lo, dentre outros. Isso fortalece ainda mais a teoria da necessidade da implementação da formação pedagógica já nos cursos de graduação em enfermagem. Vale lembrar que, como já visto anteriormente, a formação docente, hoje, fica a cargo das pós-graduações. Portanto, quando se fala em incentivo das IES's, acredita-se em liberações para cursos de mestrados e doutorados, subsídios financeiros, cursos extracurriculares, etc.

Com isso, no entendimento de Maia (2012), as políticas educacionais encontram desafios na formação de professores devido à expansão das instituições de ensino superior em um considerável curto espaço de tempo, ocorrendo uma emergência no recrutamento de professores para assumirem papéis no campo da docência. Isso, de certa forma, tem sido um problema, pois acarreta a formação de profissionais não qualificados para a execução de suas atividades, e a origem desse problema está exatamente na formação e capacitação dos professores que assumem esse papel sem o esmero desejado pelo sistema educacional.

No ano de 2014, foram cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados em redes de ensino superior, englobando os métodos de ensino presencial e a distância. No censo desse mesmo ano, havia 2.368 Instituições de Ensino Superior, das quais 2.070 eram privadas e 298 públicas. Essa ascensão teve 101% de crescimento até 2014 e, a partir de então, houve um pequeno decréscimo de 1% (SOUZA; VALENTE, 2017).

Com esses dados, Fontenele e Cunha (2014) observam que o campo de atuação docente em enfermagem tem se revelado um local de realização financeira e profissional de muitos. Esse fato pode oferecer meios onde esses profissionais possam pôr em prática aquilo que todos os que são da área da saúde almejam ter como essência, que é a prática de educadores

Para Maia (2012), algumas vezes o ingresso de profissionais de várias áreas no campo da docência ocorre de forma aleatória, isto é, muitos enveredam nesse campo por interesses variados e, comumente, sem nunca antes haverem se questionado o que é a atuação como propagadores e instigadores de conhecimentos existentes. Assim, entram na docência com total despreparo para essa atividade.

O fato de haver o ingresso de enfermeiros sem formação pedagógica para atuar na docência leva a indagar sobre as formas de exposição de conteúdo das disciplinas que lecionam, bem como outros pontos já discutidos. Assim, observa-se mais uma comprovação da necessidade de um contato prévio desses enfermeiros com elementos que embasem tal prática. Isso é relevante pelo processo de ensino-aprendizagem ser uma via de mão dupla, isto é, enquanto se ensina, também se aprende, e é exatamente nesse ponto que se incorpora a importância de ensinar de maneira coerente e coesa.

Fontenele e Cunha (2014) acreditam que o processo de incorporação do exercício docente passa por variações, e cada dia de prática traz consigo novos conhecimentos construídos e percebidos no enriquecimento do saber do profissional. Portanto, para esses autores, os professores precisam de apoio por parte das instituições em que lecionam, devendo essas incentivarem cada vez mais a busca pelo aperfeiçoamento pedagógico, para fortalecer esse processo que sofre variações, tornando-os agentes construtores e reconstrutores de transmissão de saber.

De acordo com os autores supracitados, para o exercício pleno da docência, o enfermeiro necessita, além de seus conhecimentos específicos, do domínio da pedagogia e didática de ensino. A pedagogia possibilita a ampliação de visão das questões sócio-políticas e é um campo de atuação da prática docente que está além de processos didáticos em sala de aula, vinculando a seus conhecimentos específicos a capacidade de entender criticamente as situações práticas, para gerar novos rumos de resolução para as diversas necessidades existentes. Com a didática, o enfermeiro pode driblar as dificuldades que encontra na forma de como transmitir e/ou produzir saber, uma forma sistemática de traduzir aquilo que muitas vezes parece demasiadamente complicada para os discentes.

O domínio desses dois saberes é um desafio não apenas para os docentes iniciantes, mas também para aqueles que se encontram há mais tempo na prática. E o equilíbrio entre esses dois conhecimentos deve ser foco de alcance para os professores, pois esse ponto de fusão é relevante para a prática exitosa do processo de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento nesse campo.

Assim, os enfermeiros que estão exercendo atividades docentes demonstram, segundo Lopes e Nobrega-Therrien (2015), dificuldades complexas na sua prática, o que demonstra que precisam estar em constante sintonia com

questões pedagógicas, com o objetivo de alcançar melhores resultados no ensino da enfermagem, tendo em vista os avanços científicos e tecnológicos

Não se pode, no entendimento de Souza e Valente (2017), distanciar esse aprender da prática docente do ensino de graduação em enfermagem, pelo fato de ser uma ciência que também está sendo influenciada pelo sistema. As reflexões feitas sobre esse assunto são necessárias não apenas para o atendimento das precisões do mundo político, mas principalmente para trazer métodos novos para o exercício da educação no atual cenário sociocultural

A reflexão não pode distanciar-se da práxis que, por sua vez, não pode distanciar-se da investigação científica. E o círculo permanece em pleno giro, de modo que esse processo que se observa empiricamente tem auxiliado a docência em enfermagem no enfrentamento de várias agruras advindas de sua prática professoral.

Contudo, o estudo realizado por Lopes e Nobrega-Therrien (2015), aqui já explicitado em algumas discussões, uma vez que auxilia com suas posições bem semelhantes às propostas nesta tese, indica que muitos enfermeiros professores relatam as dificuldades enfrentadas em sala de aula que permeiam sua prática docente, entre elas a posição defensiva deles frente às críticas por parte dos discentes; barreiras para elaborar planos de ensino que os permitam proporcionar um feedback relacionado aos assuntos de determinadas disciplinas onde a criticidade é plena; ansiedade quanto ao cumprimento da carga horária das disciplinas, por razão do tempo e quantidade de conteúdo; dificuldades em elaborar aulas com mais dinamicidade e que sejam atrativas aos discentes e ao mesmo instante construtivas. Esses atores e questões enfrentadas pelos docentes enfermeiros podem ser compreendidos como dificuldades didáticas; é necessário equilíbrio para enfrentar as diversas personalidades em sala de aula, dentre outras.

Observa-se que essas atividades são baseadas em um modelo pedagógico ultrapassado conhecido por modelo pedagógico tradicional, trazendo a figura do professor como detentor do conhecimento e os educandos como meros instrumentos de recebimento de conteúdo.

Outra dificuldade encontrada na prática docente em enfermagem, neste caso relatada no estudo de Maia (2012) e que também é vivenciada nesta tese, é a continuação dessa prática de forma centrada no professor, um ensino unidirecional que impossibilita a construção de conhecimento e muitas vezes torna a

aprendizagem algo não prazeroso e dificilmente compreendida. Ainda para a autora, a comunicação é bloqueada pelo fato do professor ser a única fonte de conhecimento, o que dificulta o desenvolvimento de pensamento crítico por parte dos educandos, que absorvem aquilo que lhes é imposto, sem oportunidade de questionamentos. Nesses casos, nota-se a necessidade de uma prática docente que crie nortes para que os que estão aprendendo possam desenvolver senso crítico dentro do contexto social. E complementa suas considerações ao assinalar que é impossível passar por momentos em que a educação seja fonte produtora de meros reprodutores de conhecimento existente, sem notar e modificar as variáveis que existem nos campos de atuação profissional (MAIA, 2012).

Muitas vezes, o docente direciona-se como o centro da fonte de conhecimento, gerando impossibilidades de crescimento e instrumentalização por parte dos discentes. A prática do professor não pode se basear nele mesmo como detentor do saber, pois uma visão mais elevada da prática docente é aquela que liberta o discente para buscar e gerar conhecimento através de sua própria busca por ele.

Essas discussões e debates entre os autores que vêm trabalhando com temáticas que se aproximam do objeto de investigação desta pesquisa são importantes, uma vez que evidenciam que seus estudos e já comprovaram, a priori, as dificuldades de desenvolvimento de uma prática docente com carência de formação pedagógica. No entanto, reafirma-se que, se assim acontece (o estado da questão também o comprova) e se as dificuldades são essas (relatas pelos estudos já realizados), surge a pergunta: como docentes enfermeiros bacharéis com formação em pesquisa a utilizam como mediadora para auxiliar sua prática de ensino?

É nesse momento das dificuldades sentidas que se concorda que a pesquisa pode viabilizar o processo de produção de conhecimento, assim como pode servir de suporte metodológico para esse docente enfermeiro.

Todavia, viabilizar possibilidades para a formação pedagógica desses profissionais está se tornando um desafio para as instituições formadoras, como anteriormente já foi temática discutida, assim como também para aquelas que recebem os mesmos para o exercício de atividades docentes. Pode-se conjecturar que a falha na formação pedagógica para a prática docente no processo de formação acadêmica dos enfermeiros é uma realidade de quase todas as

instituições de ensino superior, o que muitas vezes acaba gerando uma preocupação dos órgãos governamentais e da sociedade quando se trata da atuação desses profissionais no início de carreira. Com foco nessa realidade, Fontenele e Cunha (2014) advertem em seus escritos que se torna necessário um olhar cuidadoso para a garantia de prestação de assistência qualificada, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, para uma melhor valorização dos enfermeiros e para complementar a posição que contribuiu com uma prática de ensino exitosa.

Portanto, dito de outra maneira, fica evidente no debate e nos estudos desenvolvidos sobre esta questão que, para que o processo de ensino-aprendizagem siga de forma eficaz na educação em enfermagem, o enfermeiro docente precisa contar com uma formação que viabilize métodos pedagógicos para sua prática, sempre visando à eficácia desse processo.

6 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

“Mas, se alguém tem falta de sabedoria, peça a Deus, e Ele a dará porque é generoso e dá com bondade a todos.”

(Tiago 01:05)

Buscou-se demonstrar, nas seções anteriores, as definições de pesquisa, o pensamento reflexivo, o ato de pesquisar e a relevância da pesquisa para a formação pedagógica do docente enfermeiro, assim como as conexões existentes entre definições, conceitos de investigação científica, reflexividade crítica e docência em enfermagem. Simultaneamente, arriscou-se a interligação entre tais entendimentos e um canal de mediação estabelecido pela pesquisa para suprir de certa forma a ausência da formação para o ensinar.

Dito de outra maneira, empreendem-se esforços na tentativa de evidenciar a pesquisa como mediadora do ensinar e da reflexão crítica do docente enfermeiro.

Assim, neste capítulo, apresenta-se o caminho teórico-metodológico da investigação. Serão descritos, ainda, quais os procedimentos utilizados para a pesquisa em campo e as opções metodológicas. Assim, organiza-se este capítulo em sete subdivisões, as quais contêm informações a respeito: I) da abordagem do estudo; II) do caráter do estudo; III) do campo utilizado para a pesquisa; IV) dos sujeitos que participaram do estudo, assim como os critérios de inclusão e exclusão desses; V) do processo de produção de dados; VI) do tratamento e análise dos dados obtidos; e VII) dos aspectos éticos do estudo. Os itens descritos anteriormente foram destacados no quadro abaixo para uma melhor visualização e entendimento organizacional:

Quadro 6 - Sequência utilizada para apresentação do capítulo teórico-metodológico (Conclusão)

TÓPICO DO CAPÍTULO/SEÇÃO	DESCRIÇÃO
6.1 Abordagem do estudo	Descrição da abordagem Qualitativa, a qual norteou o estudo
6.2 Caráter exploratório do estudo	Definição do caráter exploratório do estudo
6.3 Campo de realização do estudo	IES privadas como campo da investigação
6.4 Sujeitos que participaram do estudo	Determinação da amostra do estudo e

	caracterização dos sujeitos
6.5 Processo de produção de dados	Formulário on-line e entrevista semiestruturada
6.6 Tratamento e análise dos dados obtidos	Análise quantitativa e análise de conteúdo de Bardin
6.7 Aspectos éticos do estudo	Procedimentos éticos utilizados como norteadores do estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.1 A ABORDAGEM DO ESTUDO

Os autores Barros e Lehfeld (2003, p. 30) inferem que a pesquisa científica é “a exploração, a inquirição e o procedimento sistemático e intensivo que têm por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade”. Portanto, para esses autores, o pesquisador precisa dedicar-se arduamente ao seu espaço de investigação para que os dados adquiridos após a sua interação com os investigados sejam interpretados de forma coerente.

Assim, para se debruçar sobre esta tese, buscou-se um embasamento teórico-metodológico que fornecesse as compreensões necessárias e a melhor trajetória a ser percorrida para conseguir as respostas aos objetivos propostos nesta pesquisa e para que as interpretações fossem bem fundamentadas. Para tanto, o próprio verbete metodologia, em sua essência, já confere a habilidade de saber o caminho a ser seguido, uma vez que, de acordo com Fonseca (2002), *methodos* denota organização e *logos*, estudo ordenado, análise, busca; isto é, a busca pela organização para o desenvolvimento de um estudo ou ciência.

Portanto, a abordagem metodológica²⁹ será entendida, nesta pesquisa, como a ciência necessária para o desenrolar da trajetória levará aos achados científicos a serem encontrados através dos métodos que serão utilizados e posteriormente descritos.

²⁹ Vários autores discutem na comunidade científica a respeito de possíveis diferenças existentes entre os termos metodologia, método e abordagem. Contudo, identificou-se que a maioria dessas discussões ocorrem em áreas específicas, como, por exemplo e de acordo com Borges (2010), o contexto da história do ensino de línguas, o qual é marcado por inúmeras discordâncias a respeito das “confusões” na interpretação e no uso desses conceitos, sendo esses muito utilizados nessa área específica. Contudo, optou-se pelas literaturas que consideram tais conceitos sinônimos e/ou complementares, a serem citados e explicitados no corpo do texto.

Não obstante, apesar de não terem a mesma definição, metodologia e método são dois termos intrínsecos, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (MINAYO, 2007, p. 44), modo como se pretende conciliar os dois neste estudo.

Desse modo, tendo como objetivo geral desta tese compreender se o docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE utiliza-se da pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e se essa contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral, o caminho era o de aproximação desses sujeitos das instituições de ensino superior privadas, para obter deles a resposta.

Para tanto, considerando-os como sujeitos do estudo e corroborando com a problemática já descrita no corpo do manuscrito desta tese, quaisquer informações obtidas pelas técnicas ou procedimentos de produção de dados necessitavam, notadamente, de um tratamento sistemático próprio, que caracterizasse a configuração metodológica escolhida e estabelecida para as respostas adquiridas.

Compreende-se, de tal modo, que o percurso metodológico está intrinsecamente interligado ao objetivo proposto, o qual se procura alcançar com a resposta às questões norteadoras, devendo-se, portanto, optar pelo tipo de abordagem que auxiliará nesse processo, sendo essa quantitativa e qualitativa, ambas com a prevalência ou complementação de uma sobre a outra, ou abordagem mista.

Assim, caracteriza-se este estudo como sendo de abordagem qualitativa. A essência dos estudos qualitativos é a procura de informações sobre o problema pesquisado, recolhendo evidências no ambiente onde o problema é vivenciado com o objetivo de interpretá-lo e analisá-lo (GIBBS, 2008; FLICK 2009; CRESWELL, 2010). Há uma intenção de compreender mais do que a de mensurar, embora esta, muitas vezes, torne os achados mais claros, enriquecendo as análises.

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores ou sujeitos sociais.

As pesquisas, quando utilizam-se de abordagens qualitativas, fazem-no com a intenção de colocar o homem no centro das ciências sociais e, nesse sentido,

abraçar e estudar a subjetividade se torna necessário para que haja objetividade. A subjetividade é necessária na interpretação, exprimindo enunciados lógicos, objetivos e racionais (CAMALHÃO; CAMALHÃO, 2016).

A abordagem qualitativa também é indicada para explicar fenômenos advindos da realidade, os quais são ou foram vivenciados ou fizeram parte da história da sociedade ou de grupos específicos, cuja interpretação ocorre por meio da interação entre a observação e a formulação de conceitos, entre o desenvolvimento teórico e a pesquisa empírica, e entre a explicação e a percepção (BULMER, 1977; GIBBS, 2008; FLICK, 2009; DENZIN; LINCOLN, 2006). Assim, após esses entendimentos, optou-se pelas características da pesquisa qualitativa descritas por Creswell (2012)³⁰, listadas a seguir:

Quadro 7 - Características da pesquisa qualitativa conforme Creswell (2012) e sua articulação com a tese (Conclusão)

A Pesquisa Qualitativa	A Tese
A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.	O cenário foi escolhido conforme a disponibilidade de cada sujeito.
A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os métodos de produção de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo.	Foi utilizada a gravação que, sempre que necessário, era elucidada para ficar a mais fidedigna possível.
A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de produção de dados pode	As perguntas norteadoras eram realizadas, contudo, dependendo do andamento da entrevista; mudava-se o teor do questionamento ou o foco da pergunta.

³⁰ John W. Creswell é um acadêmico americano conhecido por seu trabalho em pesquisa de métodos mistos. Escreveu numerosos artigos de periódicos e 27 livros sobre pesquisa de métodos mistos, métodos de pesquisa e pesquisa qualitativa.

(Conclusão)

mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a produção de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse.	
A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados, incluindo o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas.	Para que as interpretações fossem efetuadas de modo legítimo, utilizou-se a análise de conteúdo.
O pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises.	Procurou-se elucidar cada ponto da entrevista de modo a entender o processo envolvido.
O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo. Essa introspecção e esse reconhecimento de vieses, valores e interesses (ou refletividade) tipificam a pesquisa qualitativa atualmente.	Por esse aspecto, optou-se pela seção que reflete o memorial da pesquisadora, a fim de explicar a relação que existia entre a mesma, o lócus de pesquisa e os pesquisados.
O pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo. Embora o raciocínio seja, em grande parte, indutivo, tanto os processos indutivos como os dedutivos estão funcionando.	Procurou-se compreender aspectos envolvidos na entrevista, mas também além dela.
O pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo.	Procurou-se utilizar, também, dados numéricos para auxílio nas compreensões.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Creswell (2012).

Tendo em vista a descrição acima, entende-se que, neste estudo, foram encontradas diversas dessas características, principalmente quando se observavam os resultados e, neles, a importância da pesquisa, levando à compreensão sobre se o docente enfermeiro utiliza a pesquisa na construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e se essa contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral.

A pesquisa qualitativa, no entendimento de Minayo (2002, p. 21), responde a questões muito particulares. Era exatamente esse o intuito ao optar por essa abordagem. Há uma preocupação com questões intrínsecas que não podem ser quantificadas, trabalhando-se com conceitos, significações e fenômenos. Segundo a autora, “não existe um ‘*continuum*’ entre ‘qualitativo-quantitativo’, em que o primeiro termo seria o lugar da ‘intuição’, da ‘exploração’ e do ‘subjativismo’; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido ‘objetivamente’ e em ‘dados matemáticos’”.

Assim, neste estudo, além dos escritos de Creswell, envereda-se pelo universo de Minayo, concordando com seus posicionamentos quando essa afirma que “a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza”.

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. Essas afirmações aqui colocadas, no entanto, não são pacíficas. Elas correspondem a uma postura teórica e se opõem a outras correntes de pensamento como, por exemplo, a positivista. A principal influência do Positivismo nas ciências sociais foi a utilização dos termos de tipo matemático para a compreensão da realidade. Sua consequência é a apropriação da linguagem de variáveis para especificar atributos e qualidades do objeto de investigação (MINAYO et al., 2002, p. 22).

Contudo, não importava apontar diferenças ou similaridades entre qualificar e quantificar, até porque foi utilizada a quantificação, quando necessário, para complementação dos dados, assim como para resposta a objetivos específicos do estudo. Todavia, fez-se necessária a escolha de um paradigma a fim de comprovar o caráter teórico-metodológico, portanto, reflexivo e crítico do estudo.

Com isso, debruça-se sobre a definição de “paradigma”, termo que foi, originalmente, adotado por Thomas Samuel Kühn em seu escrito *A estrutura das revoluções científicas*, para indicar o conjunto de valores, concepções, procedimentos e modelos epistemológicos compartilhados por cientistas postos sob a égide de uma mesma escola teórica. O autor afirma que “[...] Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma. [...]” (KÜHN, 1998, p. 219). Esse é seu conceito mais amplo de paradigma. Todavia, o

termo é, ainda, utilizado no mesmo manuscrito de forma mais objetiva, tal como ele o descreve a seguir:

Percebe-se rapidamente que na maior parte do livro o termo 'paradigma' é usado em dois sentidos diferentes. De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. [...] (KUHN, 1998, p. 218).

Portanto, na teoria kuhniana, a compreensão de paradigma atém-se ao que é circunstancial na cientificidade, visto que é caracterizada por um intenso discernimento de desenvolvimento. Desse modo, os paradigmas científicos têm características históricas que os levam a ser sempre trocados por outros, contrários aos outrora propostos, uma vez que a ciência se movimenta e, com ela, seu entendimento.

Assim, para clarear ainda mais o conceito e os principais paradigmas de pesquisa que vêm sendo considerados nos estudos em educação, elaborou-se um quadro explicativo a fim de possibilitar maior compreensão de qual passou a ser a escolha para embasamento desta tese.

Desse modo, diante das concepções de paradigmas e, no seu entendimento, optou-se pelo paradigma interpretativo ou hermenêutico, uma vez que se aproxima de forma mais adequada ao modo como se pretende compreender e encaminhar o objeto de tese. Ele permite que o pesquisador adentre no campo de pesquisa de modo a interpretar a linguagem verbal e não verbal dos sujeitos pesquisados, a fim de compreender os significados que possam emergir das falas, permitindo possibilidades diversas de envolvimento.

Esse entendimento também se ancora na palavra ou na resposta do sujeito, falada ou escrita, nas perguntas formuladas, no sentido e nas interpretações. Lugar no qual a hermenêutica e sua importância se inserem. Nesse sentido, conforme Jesus et al. (1998, p. 30):

A hermenêutica tem sido utilizada como base filosófica para diferentes estudos qualitativos realizados por enfermeiros, tendo em vista que o homem e as interações humanas são frequentemente objeto de estudo da enfermagem. Estudos de tal natureza remetem a processos interpretativos

do investigador, a importância do contexto na compreensão de significados, bem como a compreensão da linguagem oral e escrita do outro.

Portanto, entende-se que a opção pelo paradigma hermenêutico/interpretativo foi a mais adequada, tendo em vista que responde à natureza interpretativa do estudo.

Como exemplo da natureza dos questionamentos e seu entendimento, cita-se o fato de que, no decorrer da produção de dados, sempre foi solicitado aos entrevistados o *feedback*³¹ relativo ao entendimento a respeito das respostas recebidas. Também houve a necessidade de retornar aos entrevistados após o término da coleta, para elucidar alguns pontos e respostas dadas às perguntas que, durante a transcrição e posterior análise, ficaram um tanto obscuras para interpretação.

Assim, o paradigma interpretativo/hermenêutico tornou-se o adequado para a reflexividade sobre os achados, a fim de que fosse possível compreendê-los, dialogando com o suporte teórico para fundamentar as descobertas.

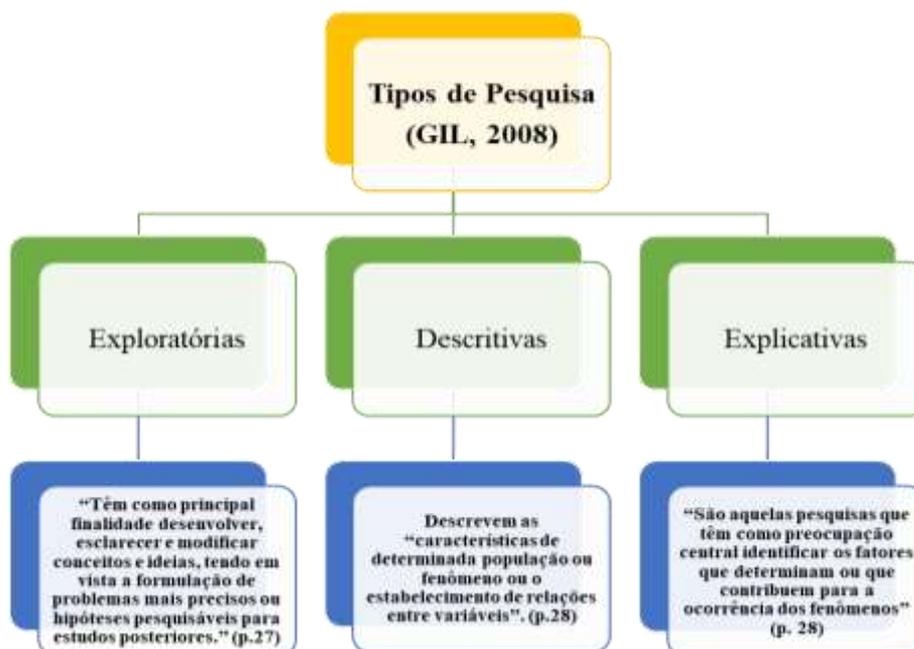
6.2 O CARÁTER EXPLORATÓRIO DO ESTUDO

O tipo de pesquisa definido para esta tese apresenta um caráter eminentemente exploratório, podendo ser designado como pesquisa exploratória, que se utiliza de abordagem qualitativa e quantitativa.

A definição do caráter e tipo de pesquisa como exploratória se ancorou na compreensão de Gil (2008) sobre os tipos de pesquisa. Nesse sentido, encaixa-se em características que definem sua natureza – exploratória – descrita na figura a seguir, na qual são elencados outros tipos de pesquisa aplicada.

³¹ De acordo com Abreu-e-Lima e Alves (2011), *feedback* pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. O *feedback* é incorporado a muitos paradigmas de aprendizagem, desde as primeiras visões do behaviorismo (Skinner, 1957) ao cognitivismo (Gagné, 1985; Kulhavy; Wagner, 1993), passando também por modelos mais recentes de construtivismo (Jonassem, 1991) e por múltiplas abordagens da compreensão (Gardner, 1999).

Figura 9 - Tipos de Pesquisa conforme Gil (2008)



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, não se procurou apenas descrever os fenômenos, tal como Gil conceitua nas pesquisas descritivas, como também não se buscou explicar as causas pelas quais ocorriam determinados fenômenos, como observado nas pesquisas do tipo explicativas. O intuito, de fato, foi “desenvolver e esclarecer” conceitos e, a partir disso, demonstrar e comprovar a tese, de modo a, como ressalta Gil (2008), subsidiar novos estudos e pesquisas. Nesse aspecto, a pesquisa exploratória tornou-se a melhor escolha para resposta às nossas questões.

A pesquisa exploratória também é entendida como um tipo de investigação que tem como finalidade possibilitar maior proximidade com o problema de pesquisa (no caso, a ausência de formação pedagógica do docente enfermeiro bacharel), de modo a torná-lo compreensível e permitir a construção de proposições a seu respeito que possam aperfeiçoar conceitos ou percepções (GIL, 2008).

Sua elaboração e execução possuem bastante flexibilidade, de modo que permitem ao pesquisador a observação das mais diversas expressões sobre o objeto de estudo. Em grande parte dos casos, as pesquisas exploratórias envolvem: levantamento bibliográfico (aqui considera-se o estado da questão); entrevistas com sujeitos que vivenciaram “experiências práticas” com objeto de pesquisa; e análise de paradigmas que “estimulem a compreensão” (SELLTIZ et al., 1967, p. 63).

6.3 O CAMPO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO: INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE FORTALEZA-CE

Nas seções anteriores, definiu-se o interesse no fato de que o lócus do estudo fosse nas IES privadas as quais, como já contextualizado na seção *A Enfermagem inserida nas Instituições de ensino superior privadas: uma oportunidade ou um desafio?* desta tese, na qual essas são diferenciadas das instituições públicas em diversos aspectos, que serão apresentados a seguir, sendo, portanto, o foco de pesquisa.

Nesse sentido, torna-se necessária a diferenciação entre as IES públicas e as IES privadas, para que se possa proceder com a caracterização do campo de investigação.

Desse modo, mesmo não sendo uma função privativa do Poder Público, a educação corresponde a uma busca constante da sociedade, isto é, torna-se um anseio coletivo, sob o amparo do artigo 205 da Constituição Federal de 1988³², a qual estabelece a cooperação recíproca do Estado, instituições privadas, família e sociedade para esse fim. Pode-se, dessa forma, defini-la, portanto, como um serviço público, pois, de modo amplo:

Serviço público é toda atividade que a Administração Pública executa, direta ou indiretamente, para satisfazer à necessidade coletiva, sob regime jurídico predominantemente público. Abrange atividades que, por sua essencialidade ou relevância para a coletividade, foram assumidas pelo Estado, com ou sem exclusividade. A própria Constituição Federal é farta em exemplos de serviços públicos [...] (DI PIETRO, 2004, p. 60).

Por outro lado, o ensino superior fornecido pela iniciativa privada torna-se um importante aliado (atentando-se para análises já explicitadas no sentido de sua expansão e mercantilização) no “provimento” da educação para a população³³. Esse

³² “Título VIII - Da Ordem Social - Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto - Seção I - Da Educação - Art. 205.: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

³³ Ressalta-se que, como contextualizado nas seções anteriores, o processo de crescimento e propagação das IES privadas ocorreu pelo movimento em favor da sua criação e conservação na década de 70 (ANDRADE, 2005). Tendo isso em vista, Souza e Nascimento (2005, p. 1) afirmam que “o acesso à educação superior brasileira foi ampliado pelo crescente número de instituições privadas de ensino que, autorizadas e reconhecidas pelas autoridades governamentais, passam a oferecer à sociedade, nas últimas décadas, a oportunidade do ensino superior”.

ensino, portanto, pode ser caracterizado como um serviço de utilidade pública³⁴, tendo uma administração própria através de mantenedoras ou não para, conforme Ranieri (2000, p. 130), “garantia das finalidades de desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dessa forma, é importante ressaltar que, tanto para instituições públicas como para as privadas, a partir do artigo 22 da Constituição Federal, Inciso XXIV³⁵ (BRASIL, 1988), o sistema educacional precisa da contínua liberação de atos normativos, regulamentadores ou interpretativos para seu funcionamento os quais são:

[...] emanados pelos diversos órgãos normativos dos sistemas de ensino (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos Estaduais e Nacional de Educação etc.); bem como estatutos e regimentos institucionais, que encontram fundamento na autonomia universitária (RANIERI, 2000, p. 130).

Dessa forma, o cenário para este estudo foram quatorze Instituições de Ensino Superior Privadas de Fortaleza, as quais possuíam o curso de graduação em Enfermagem, na modalidade presencial. A escolha por essas instituições se deu pela vivência da pesquisadora nessa realidade e essa vivência permitiu observar o crescimento exponencial do ensino privado em Fortaleza, assim como em todo o território nacional.

Atualmente (2018), segundo dados do Censo do Ensino Superior (2018) e *e-Mec*³⁶, o Brasil possui, cadastradas, 2.407 Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, sendo 864 dessas com sedes em capitais e 1.543 no interior. No estado do Ceará, existem 65 IES, sendo 36 com sede na Capital e 29 no interior.

³⁴ Os serviços de utilidade pública aqui referidos são aqueles que, conforme Meirelles (1997, p. 298-299) “a Administração, reconhecendo sua conveniência (não essencialidade, nem necessidade) para os membros da coletividade, presta-os diretamente ou aquiesce em que sejam prestados por terceiros (concessionários, permissionários ou autorizatários), nas condições regulamentadas e sob seu controle, mas por conta e risco dos prestadores, mediante remuneração dos usuários. São exemplos dessa modalidade os serviços de transporte coletivo, energia elétrica, gás, telefone”.

³⁵ Título III - Da Organização do Estado - Capítulo II - Da União - Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional; Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo (BRASIL, 1988).

³⁶ De acordo com o Inep, o *E-MEC* é o sistema de tramitação eletrônico dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos).

Dessas, apenas 07 são de caráter público e 58 são IES privadas. Das 58 IES com fins lucrativos, 33 estão localizadas na capital Fortaleza e 25 no interior do estado. Das 33 IES privadas da capital, 14 possuem o curso de graduação em enfermagem, sendo 12 na modalidade presencial e 02 na modalidade de ensino a distância.

De acordo com dados levantados através do *e-Mec* e sites das IES, nessas instituições leciona um total aproximado³⁷ de 240 docentes enfermeiros, os quais podem lecionar em mais de uma IES³⁸ e, dentre esses, todos apresentaram em seus currículos a realização de cursos em nível de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), fator que evidencia a formação e a vivência em pesquisa, e estão distribuídos de acordo com a tabela abaixo, a qual também caracteriza as IES:

(Continua)

Tabela 2 - Caracterização das IES privadas de Fortaleza-CE. 2018 (set)

IES Privadas de Fortaleza-CE	Grau	Portarias de Autorização/Reconhecimento junto ao MEC	Docentes Enfermeiros
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	Bacharelado	Renovação do reconhecimento pela Portaria 823 de 30/12/2014	56
Centro Universitário Estácio do Ceará	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria 728 de 19/12/2013	38
UNICHRISTUS (Centro Universitário Christus)	Bacharelado	Reconhecido pela portaria 247 de 30/06/2016	19
UNINASSAU (Faculdade Maurício de Nassau)	Bacharelado	Reconhecimento pela Portaria 465 de 09/09/2016	15
FAECE (Faculdade de	Bacharelado	Renovação do reconhecimento pela Portaria 820 de 30/12/2014	09

³⁷ Refere-se aqui a um valor aproximado pelo fato de que, devido ao processo de diminuição de subsídios financeiros fornecidos pelo governo através de programas de financiamento do ensino superior, as IES privadas têm sofrido uma diminuição em seu processo de captação de novos alunos, o que tem levado a, também, um processo de corte em seus quadros funcionais de docentes. Portanto, a cada semestre, há mudanças no número de docentes enfermeiros das IES privadas.

³⁸ Essa caracterização foi possível com o levantamento mais aprofundado dos docentes das IES.

(Conclusão)

Ensino e Cultura do Ceará)			
FAMETRO (Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza)	Bacharelado	Reconhecimento pela Portaria 386 de 22/09/2011	22
FATE (Faculdade Ateneu)	Bacharelado	Autorização do curso de Enfermagem em Messejana – Portaria 280 de 19/12/2012 Autorização de curso em Antonio Bezerra – Portaria 119 de 15/3/2013	40
FANOR (Faculdade do Nordeste)	Bacharelado	Renovação do reconhecimento pela Portaria 821 de 30/12/2014	19
FATECI (Faculdade de tecnologia Intensiva)	Bacharelado	Reconhecimento pela Portaria 252 de 30/06/2016	06
FGF (Faculdade Integrada da Grande Fortaleza)	Bacharelado	Renovação do reconhecimento pela Portaria 821 de 30/12/2014	15
Faculdade Joaquim Nabuco	Bacharelado	Autorizado pela Portaria 445 de 02/06/2015	01
Faculdade 7 de Setembro	Bacharelado	Autorizado	-
Faculdade Rodolfo Teófilo	Bacharelado	Autorizado	-
Faculdade Pitágoras	Bacharelado	Autorizado	-

Fonte: Elaborada pela autora com dados coletados no e-Mec e sites das IES.

De acordo com a tabela, observa-se que, das 14 IES privadas de Fortaleza, 01 é Universidade, 03 são Centro Universitários e 10 Faculdades. Das 10 Faculdades, 06 estão com processos abertos para transformarem-se em Centros Universitários, mas ainda não obtiveram tal titulação. A instituição com o curso mais antigo é a Universidade de Fortaleza e os que estão apenas com funcionamento

autorizado, sem reconhecimento, são os da Faculdade Ateneu e Faculdade Joaquim Nabuco.

Dessa maneira, ao caracterizar tais cenários e observar que um mesmo docente leciona em mais de uma IES, volta-se aos objetivos desta tese, a fim de que fossem respondidos de modo a explorar o mais fidedignamente o campo que se apresentou em mãos.

Assim, para compreender se o docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE utilizam a pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e se essa contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral, percebeu-se que havia 3 realidades distintas: a realidade da **Universidade**, a realidade do **Centro Universitário** e a realidade da **Faculdade**.

Explicitaram-se, nas seções anteriores, as diferenças institucionais e legislativas que existem entre elas. Contudo, lembra-se que o incentivo à pesquisa é maior na Universidade e menor na Faculdade, tendo em vista que o tripé “ensino-pesquisa-extensão³⁹” é mais exigido nas Universidades e Centros Universitários, de acordo com os formulários de autorização e avaliação de cursos de ensino superior⁴⁰, tal como demonstrado na figura a seguir:

³⁹ O artigo 207 da constituição Federal de 1988 afirma que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. De acordo com Mazzilli e Maciel (2010, p.04), “o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade”.

⁴⁰ Disponíveis em <<http://inep.gov.br/instrumentos>>.

Figura 10 - Incentivo à pesquisa nas Instituições de Ensino



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, por haver apenas uma Universidade privada que tem o curso de Enfermagem em Fortaleza, a Universidade de Fortaleza, essa já se tornou cenário da pesquisa. Percebe-se, portanto, que, conforme já foi descrito e justificado anteriormente, seriam encontradas similitudes nas realidades tanto dos Centros Universitários como das Faculdades, o que levou à escolha dos seguintes cenários:

- Dos 03 Centros Universitários de Fortaleza, optou-se pelo mais antigo e com maior número de docentes. Portanto, a opção foi o Centro Universitário Estácio do Ceará.
- Das 10 Faculdades, foram eliminadas, inicialmente, aquelas que continham o curso através de educação a distância, restando 08, sendo que, dessas, optou-se pela Faculdade com maior número de docentes e com duas sedes do curso de Enfermagem. Portanto, a opção foi pela Faculdade Ateneu.

Desse modo, nas subseções, a seguir, serão feitos um breve histórico e caracterização das IES que foram cenário do estudo.

6.3.1 Universidade de Fortaleza

A Universidade de Fortaleza é uma instituição legitimamente cearense, pertencente à Fundação Edson Queiroz. Tal fundação foi criada em 26 de março de 1971 pelo industrial Edson Queiroz, o qual já possuía inúmeros negócios no estado do Ceará, incluindo gás de cozinha, envase de água mineral, indústria de

processamento de castanhas de caju, dentre outros seguimentos industriais. Assim, de acordo com informações obtidas no histórico da instituição, o idealizador percebeu a necessidade local de uma instituição de ensino superior que atendesse a uma demanda local reprimida:

Tendo em vista a baixa oferta de oportunidades no Ensino Superior, então resumida a poucas opções de cursos concentradas em apenas duas instituições públicas, o projeto da universidade buscou refletir a visão de excelência de Edson Queiroz, desta vez no segmento da Educação. Sempre atento aos números e com singular intuição, Edson Queiroz sabia o que as estatísticas revelavam, local e regionalmente: a constante evasão de milhares de jovens em busca de estudos mais avançados e a carência de pessoal capacitado para atender à demanda necessária ao progresso da nossa região. Foi quando o industrial apresentou, para familiares e amigos, a ideia da ampliação da disponibilidade educacional no Ceará. Em pouco tempo, sob sua presidência, formavam-se os Conselhos Curador e Diretor da Fundação, mantenedora da Universidade de Fortaleza, da qual Edson Queiroz seria seu primeiro chanceler. Com a criação da nova universidade, ampliava-se o acesso ao ensino superior, com garantia da formação de recursos humanos e capacitação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento regional (UNIFOR, 2018, on line).

Assim, em 1973, era inaugurada a Universidade de Fortaleza. O curso de Enfermagem da Unifor, portanto, comemorou 45 anos de autorização e reconhecimento em 2018, tendo em vista que ele foi institucionalizado no mesmo ano de criação da Universidade, em 1973 (UNIFOR, 2018, on line).

O bacharelado tem duração de cinco anos, possuindo “nota 4 em Conceito de Curso (CC) atribuída pelo Ministério da Educação (MEC)”. Conforme informações contidas no site da instituição,

O curso conta com professores qualificados, mestres e doutores de vasta experiência na docência e assistência à saúde, diversificados campos de estágio disponíveis para a prática do aluno em ambientes de trabalhos reais e estrutura dotada de modernos e equipados laboratórios, com destaque para simulação de ações de enfermagem através de manequins de última geração (UNIFOR, 2018, on line).

No curso de Enfermagem da Universidade de Fortaleza, enfatizam-se as áreas de assistência, administração, ensino e pesquisa. Com respeito à pesquisa,

A Unifor está comprometida com o incremento do conhecimento humano e desenvolve pesquisas em diversas áreas. Os mais de 400 professores doutores da universidade recebem apoio institucional financeiro e material a projetos de pesquisa. Os alunos de graduação e pós-graduação também participam desses projetos e são apoiados por um abrangente programa de bolsas de pesquisa (UNIFOR, 2018, on line).

São mais de 15 projetos de pesquisa em andamento apenas do curso de Enfermagem, os quais abordam as mais diversas áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno o contato e a oportunidade de vivenciar a pesquisa desde a graduação. Um ambiente propício à vivência da pesquisa.

6.3.2 Centro Universitário Estácio do Ceará

O Centro Universitário Estácio do Ceará – ESTÁCIO FIC, antiga Faculdade Integrada do Ceará - FIC encontra-se sediado no Município de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, cuja mantenedora nomeia-se como IREP – Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental LTDA, situada na cidade de Santo Amaro, no estado de São Paulo, sendo sociedade empresária do tipo sociedade limitada.

A IREP tem compromisso com o saber de transformação, com a cidadania, com o Ceará e o seu destino. Este compromisso se cumpre através da oferta de cursos absolutamente relacionados com a conjuntura atual, trabalhando com o rompimento de formas ultrapassadas de organização, produção e troca de conhecimentos. O perfil dos profissionais que deseja formar obedece a essa realidade.

Assim, a IREP se sente responsável em oferecer a um mercado aceleradamente competitivo e em permanente transformação pessoas capazes de compreender e administrar essa nova ordem e seus novos paradigmas (ESTÁCIO, 2018, on line).

As atividades do Centro Universitário Estácio do Ceará – ESTÁCIO FIC – tiveram início no dia 08 de agosto de 1998, como Faculdade Integrada do Ceará, tendo sido caracterizado como Centro Universitário em 2012, credenciado pela Portaria nº 1.097, de 31 de agosto de 2012, DOU de 04/09/2012 (ESTÁCIO, 2018). Em 2002, a Estácio FIC implantou o campus Via Corpvs, deslocando os seguintes cursos para o novo local: Educação Física, Fisioterapia e Comunicação Social, a fim de que as necessidades dos cursos e alunos fossem melhor atendidas pela ampliação do espaço (ESTÁCIO, 2018, on-line).

O curso de Bacharelado em Enfermagem da Estácio FIC foi autorizado no ano de 2009, junto ao MEC, iniciando seu pleno funcionamento em 2010.1 no campus Via Corpvs, com duração de 5 anos e nota 3 em Conceito de Curso (CC) atribuída pelo Ministério da Educação (MEC) (ESTÁCIO, 2018, on-line).

Em relação ao histórico da Estácio FIC na pesquisa, o Programa de Incentivo à Qualificação Docente – PIQ mérito nasceu em 2001, com a finalidade de

estimular o pensamento científico e promover nos cursos de graduação a busca do conhecimento, pensamento científico, crítico e reflexivo. “O PIQ Mérito é um reconhecimento e um estímulo ao desempenho do docente como forma de fortalecer sua vinculação à instituição bem como sua produção em pesquisa” (ESTÁCIO, 2018, on-line).

O curso de Enfermagem da Estácio, hoje, desenvolve 10 projetos de pesquisa e extensão, os quais contribuem de forma significativa no crescimento individual e profissional dos alunos.

6.3.3 Faculdade Ateneu

De acordo com dados institucionais, a história da Faculdade Ateneu está fundamentada no conhecimento acumulado de um conjunto de “educadores de tradicional família cearense, que a partir de 1973 iniciou a construção de uma sólida organização educacional, fundando e administrando diversas instituições de ensino fundamental e médio nos estados do Ceará, Rio de Janeiro e Espírito Santo” (ATENEU, 2018, on-line).

A Sociedade Edice Portela Ltda., é responsável, perante as autoridades públicas e ao público em geral, pela FACULDADE ATENEU - FATE, incumbindo-lhe tomar as medidas necessárias ao seu bom funcionamento respeitando os limites da lei e deste Regimento, a liberdade acadêmica dos corpos docente e discente e a autoridade própria de seus órgãos deliberativos (ATENEU, 2018, on-line).

Em 2002, visando pôr em prática a também larga experiência com o ensino superior, o grupo de educadores iniciou a elaboração do projeto de credenciamento da Faculdade Ateneu – FATE, conseguindo a autorização de todos os cursos pelo Ministério da Educação – MEC com conceito máximo.

O curso de bacharelado em Enfermagem teve início em 2013 na Unidade Antônio Bezerra e em 2012 na unidade Messejana, com duração de 5 anos. Seu objetivo

Formar profissionais competentes e atualizados, nos vários campos de conhecimento da Enfermagem, com base nas inovações científicas e tecnológicas nacionais e internacionais, valorizando os princípios humanistas e éticos na busca da cidadania plena e universal (ATENEU, 2018, online).

Chamam atenção as habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional formado pela instituição, que não almeja a formação para a pesquisa:

Habilidades:

Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo.

Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto a nível individual como coletivo;

Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas (...);

Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral (...);

Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade (...);

Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;

Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática (...) (ATENEU, 2018, on-line).

Existem algumas informações institucionais relativas a seleções para monitorias disciplinares e cursos extras, contudo, não são observadas informações relativas a incentivos à pesquisa, bolsas de iniciação científica e afins.

6.4 OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO

Após a escolha e caracterização dos cenários de pesquisa, ficou certo quem seriam os sujeitos participantes do estudo: os docentes dos cursos de graduação em enfermagem atuantes na Universidade, no Centro Universitário e nas Faculdades privadas escolhidas como lócus de investigação.

Portanto, havia um total de 134 docentes que poderia contribuir com o estudo, caso aceitassem participar do mesmo, tal como se observa na tabela a seguir:

Tabela 3 - Quantitativo de docentes das IES escolhidas como locus de investigação

IES Privadas de Fortaleza-CE	Docentes Enfermeiros
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	56
Centro Universitário Estácio do Ceará	38
FATE (Faculdade Ateneu)	40
TOTAL	134

Fonte: Dados Institucionais adquiridos pela autora por meio dos sites e informações adquiridas através das coordenações de curso.

Destaca-se, aqui, que o estudo foi desenvolvido em duas etapas, as quais serão descritas com mais detalhes na seção 6.5, relativa à coleta dos dados, pois, na primeira etapa, a pretensão era que todos os 134 docentes fossem respondentes, para que, a partir daí, fosse possível distinguir os critérios de inclusão e exclusão na segunda etapa da pesquisa.

Todavia, dos 134 docentes, houve um total de 85 negativas de participação na primeira fase. Contudo, tal fato não foi prejudicial, pois os dados obtidos nesse primeiro contato foram suficientes para estabelecer os critérios necessários para a etapa seguinte. A tabela a seguir demonstra o total de respondentes e negativas dos sujeitos na primeira etapa do estudo.

Tabela 4 - Quantitativo de docentes das IES que participaram da primeira fase do estudo

IES Privadas de Fortaleza-CE	Total de Docentes Enfermeiros	Total de Docentes Respondentes	Total de Negativas
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	56	11	45
Centro Universitário Estácio do Ceará	38	30	08
FATE (Faculdade Ateneu)	40	08	32
TOTAL	134	49	85

Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, a partir dos 49 respondentes da primeira etapa, caracterizou-se o perfil dos docentes de cada instituição, a ser descrito nas subseções a seguir. Vale destacar que, para cognominar os sujeitos, nesse primeiro momento, optou-se pela

codificação relativa às letras iniciais referentes à Instituição de que fazem parte. Portanto, para sujeitos da Universidade, utilizou-se a letra “U”; para aqueles dos Centros Universitários, a letra “C”; e para sujeitos da Faculdade utilizou-se a letra “F”.

6.4.1 Caracterização dos docentes enfermeiros da Universidade

Segue, abaixo, uma tabela expositiva da caracterização dos sujeitos da Universidade, os quais foram respondentes da primeira etapa do estudo:

Tabela 5 - Caracterização dos docentes do curso de enfermagem participantes da primeira etapa do estudo

Nº	SEXO	FAIXA ETÁRIA	MAIOR TITULAÇÃO	FORMAÇÃO PARA PESQUISA	TEMPO DE DOCENCIA	VÍNCULO INSTITUCIONAL
U1	F	51 a 60	Pós-Doutorado	Sim	Mais de 10	Tempo integral
U2	F	31 a 40 a	Doutorado	Sim	Mais de 10	Horista
U3	M	31 a 40	Mestrado	Sim	De 5 a 10	Horista
U4	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 2 a 5	Horista
U5	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Tempo parcial
U6	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 2 a 5	Tempo integral
U7	M	41 a 50	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Horista
U8	F	51 a 60	Mestrado	Sim	Mais de 10	Horista
U9	F	41 a 50	Doutorado	Sim	Mais de 10	Horista
U10	F	41 a 50	Mestrado	Sim	Mais de 10	Horista
U11	F	41 a 50	Mestrado	Sim	De 5 a 10	Tempo parcial

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das informações contidas na tabela, observa-se que, como já mencionado, foram 11 respondentes da Universidade na primeira etapa do estudo, perfazendo uma porcentagem de 20% do total de docentes (56 - 100%) da mesma.

Desses, apenas dois respondentes eram do sexo masculino e a maioria (cinco) estava inserida na faixa etária entre 31 a 40 anos de idade. Não houve

respondentes com apenas pós-graduação *latu sensu*⁴¹, sendo, portanto, todos mestres e doutores, e uma respondente pós-doutora. Todos os docentes afirmaram possuir formação para a pesquisa e 5 respondentes afirmaram ter mais de 10 anos de docência.

Com respeito ao regime institucional de trabalho, a maioria afirmou que seu vínculo trabalhista era um regime de contratação por carga horária disciplinar, isto é, “professor horista”⁴².

6.4.2 Caracterização dos docentes enfermeiros do Centro Universitário

A seguir, apresenta-se a tabela que expõe a caracterização dos sujeitos do Centro Universitário, os quais responderam a primeira etapa da produção de dados:

Tabela 6 - Caracterização dos docentes do curso de enfermagem participantes da primeira etapa do estudo. Centro Universitário (Continua)

Nº	SEXO	FAIXA ETÁRIA	MAIOR TITULAÇÃO	FORMAÇÃO PARA PESQUISA	TEMPO DE DOCENCIA	VÍNCULO INSTITUCIONAL
C1	F	31 a 40	Mestrado	Sim	De 2 a 5	Horista
C2	F	31 a 40	Mestrado	Sim	Menos de 2	Horista
C3	F	41 e 50	Mestrado	Sim	De 5 a 10	Horista

⁴¹ Ressalta-se que, conforme dados do Ministério da Educação, “As pós-graduações *latu sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma”.

⁴² De acordo com o Parágrafo Único do artigo 93 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, já citado anteriormente, “O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional. Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais para estudos, pesquisa, extensão, planejamento, gestão e avaliação” (BRASIL, 2017). Já o regime de trabalho em tempo parcial, conforme o site do Ministério da Educação, é regido tanto pela legislação como por acordos coletivos institucionais o qual pode ser “caracterizado pela prestação de, no mínimo, 12 (doze) horas de trabalho semanal, das quais, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dedicadas às atividades extraclasse de estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes” (BRASIL, 2017). Por exclusão, os demais professores são contratados apenas como “horistas”.

(Conclusão)

C4	M	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Tempo parcial
C5	F	31 a 40	Doutorado	Não	De 5 a 10	Horista
C6	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 2 a 5	Horista
C7	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Horista
C8	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Horista
C9	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Tempo parcial
C10	F	31 a 40	Mestrado	Sim	De 2 a 5	Tempo integral
C11	F	31 a 40	Doutorado	Sim	Mais de 10	Horista
C12	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Tempo integral
C13	F	21 a 30	Mestrado	Sim	De 2 a 5	Horista
C14	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Horista
C15	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Tempo parcial
C16	F	21 a 30	Mestrado	Sim	Menos de 2	Horista
C17	F	31 a 40	Mestrado	Não	De 5 a 10	Horista
C18	F	31 a 40	Doutorado	Sim		Horista
C19	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Tempo integral
C20	F	21 a 30	Doutorado	Sim	De 2 a 5	Horista
C21	F	21 a 30	Doutorado	Sim	De 2 a 5	Horista
C22	F	31 a 40	Doutorado	Sim	De 5 a 10	Horista
C23	F	21 a 30	Mestrado	Sim	De 5 a 10	Horista
C24	F	31 a 40	Mestrado	Sim	Menos de 2	Horista
C25	F	31 a 40	Mestrado	Não	De 2 a 5	Horista
C26	F	31 a 40	Pós- Graduação lato sensu	Não	De 2 a 5	Tempo parcial
C27	F	21 a 30	Mestrado	Sim	Menos de 2	Tempo parcial
C28	F	31 a 40	Doutorado	Não	De 5 a 10	Horista
C29	F	21 a 30	Mestrado	Sim	De 5 a 10	Horista
C30	F	21 a 30	Mestrado	Não	Menos de 2	Horista

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nas informações colhidas, obtiveram-se 30 colaboradores do Centro Universitário na primeira etapa do estudo, perfazendo uma porcentagem de 78,9% do total de docentes (38 - 100%) da mesma. Houve uma excelente adesão à pesquisa no Centro Universitário, pelo interesse que os docentes tiveram pela temática proposta e pela contribuição que queriam dar, assim como também pelo fato desta pesquisadora fazer parte do quadro docente da referida instituição.

Desses, apenas um respondente era do sexo masculino e, assim como na Universidade, a maioria (21) estava inserida na faixa etária entre 31 a 40 anos de idade. Apenas um respondente afirmou ter apenas pós-graduação *latu sensu*, sendo, portanto, o restante de mestres e doutores.

Dos 30 respondentes, 06 (20%) afirmaram que não têm formação para a pesquisa, fato esse a ser discutido na análise dos resultados. No que diz respeito ao tempo de docência, 18 (60%) responderam ter entre de 5 a 10 anos e apenas um tempo maior que 10 anos; todos os demais afirmaram ter tempo inferior a 2 anos de docência.

Com respeito à contratação trabalhista, a maioria (22 – 73,3%) afirmou que seu vínculo institucional é celetista por carga horária disciplinar, isto é, “professor horista”.

6.4.3 Caracterização dos docentes enfermeiros da Faculdade

Expõe-se, a seguir, a tabela com as peculiaridades dos sujeitos da Faculdade que participaram da primeira etapa da pesquisa:

Tabela 7 - Caracterização dos docentes do curso de enfermagem participantes da primeira etapa do estudo – Faculdade

Nº	SEXO	FAIXA ETÁRIA	MAIOR TITULAÇÃO	FORMAÇÃO PARA PESQUISA	TEMPO DE DOCENCIA	VÍNCULO INSTITUCIONAL
F1	F	21 a 30	Doutorado	Não	Menos de 2	Horista
F2	M	21 a 30	Mestrado	Não	De 2 a 5	Horista
F3	F	21 a 30	Mestrado	Sim	Menos de 2	Tempo integral
F4	F	31 a 40	Mestrado	Sim	De 5 a 10	Horista
F5	F	31 a 40	Pós-Graduação lato sensu	Sim	Menos de 2	Horista
F6	F	31 a 40	Doutorado	Não	De 2 a 5	Horista
F7	F	31 a 40	Mestrado	Sim	Menos de 2	Horista
F8	F	31 a 40	Mestrado	Sim	Menos de 2	Horista

Fonte: Elaborada pela autora.

Foram alcançados 08 docentes da Faculdade, respondentes na primeira etapa do estudo, perfazendo 20% do total número de docentes (40-100%). Portanto, a adesão à primeira etapa foi similar à da Universidade.

Dos respondentes, apenas um respondente era do sexo masculino e, assim como no Centro Universitário e na Universidade, a maioria estava enquadrada na faixa etária entre 31 a 40 anos de idade. Apenas um respondente afirmou ter apenas pós-graduação *latu sensu*, sendo, portanto, o restante todos mestres e doutores. Quase a metade dos respondentes (três) afirmou que não possuir formação para a pesquisa.

Com respeito ao tempo de docência, chamou atenção o fato de que cinco respondentes (mais da metade) afirmaram ter menos de dois anos na área da docência. Dos demais, dois tinham de 2 a 5 anos e, apenas um, de 5 a 10 anos na docência do ensino superior.

Sobre o regime de contratação institucional, apenas um docente afirmou ser de tempo integral da instituição. Todos os demais afirmaram serem “professores horistas”.

Observando esse cenário institucional em que se encontram os três cursos de enfermagem, locus situado da prática dos docentes, nota-se que a Universidade parece reunir aqueles professores com maior titulação, um número mais expressivo de docentes com experiências de formação em pesquisa e maior número de docentes em regime integral ou parcial de atividades.

Embora o estudo não pretenda oferecer um viés comparativo à análise (conquanto todas sejam instituições de natureza privada, cada uma delas tem uma história, uma institucionalidade e desafios que são peculiares), desenham-se desde o perfil dos docentes até as narrativas prestadas nas entrevistas, bem como o peso da institucionalidade própria que marca os cenários de prática, de trabalho dos docentes que contribuíram com o estudo.

São docentes-enfermeiros em locais específicos de trabalho que anunciam aqui como pensam as questões postas pelo estudo. Qual o significado de ser professor-enfermeiro horista ou com dedicação integral ou parcial à instituição? Por que a universidade parece atrair aqueles docentes com maior titulação enquanto a faculdade reúne os mais jovens e menos titulados? E o que dizer do centro universitário, que sugere ser uma instituição em expansão no campo da docência e

da pesquisa? Essas não são questões a serem abordadas ou resolvidas no presente estudo, mas apontam desafios de compreensão e análise⁴³.

6.4.4 Caracterização dos docentes enfermeiros para a Entrevista

Após a identificação das características iniciais dos respondentes da primeira etapa do estudo, definem-se então os critérios de inclusão e exclusão para participação dos docentes enfermeiros na segunda etapa.

Contudo, após a leitura exaustiva e tabulação dos dados obtidos, no questionário foi possível perceber que os dados alcançados com as respostas⁴⁴ fornecidas pelos docentes na primeira etapa do estudo já respondiam aos objetivos e que a entrevista seria, de fato, para clarificar pontos que, porventura, ficassem obscuros.

Assim, para escolha dos entrevistados, observaram-se algumas características presentes nas respostas, as quais levaram a refletir sobre as seguintes questões: área de atuação docente⁴⁵, formação e inserção do docente na pesquisa, pós-graduação *Latu e Stricto Sensu*, tempo de docência, se os docentes consideravam ou não a pesquisa como auxiliar na sua formação pedagógica e reflexividade, dentre outros aspectos.

As leituras, enfim, permitiram a percepção de alguns aspectos que chamaram atenção, dentre os quais citam-se os que necessitavam ser elucidados com a entrevista.

Desse modo, após as leituras, decidiu-se firmar um comparativo entre as falas de duas opiniões distintas: aquelas que acreditavam ser a pesquisa importante para a mediação da sua formação pedagógica e se essa contribui para uma reflexão

⁴³ São questões para outras investigações ou frentes de investigação em aberto a respeito do ambiente de trabalho e formação de docentes enfermeiros.

⁴⁴ Essas questões foram perguntadas aos docentes na primeira etapa do estudo. Serão abordadas novamente na seção seguinte.

⁴⁵ É pertinente ressaltar que, no formulário de produção de dados da primeira etapa, a ser discutido na seção seguinte, na questão referente à área de atuação, a maioria dos respondentes afirmou que atuava em mais de duas áreas na docência, resultado a ser abordado nas análises do estudo. Esse fato faz entender, pela nossa experiência pessoal nas IES privadas, que o docente não permanece atuando em sua área de expertise, mas é alocado em disciplinas que estejam “precisando” de docentes, o que nos leva a refletir sobre a qualidade do ensino prestado quando o docente não tem experiência teórica e prática no assunto que lhe foi proposto a ser abordado em sala de aula. Mais um aspecto por que acreditamos ser a pesquisa mediadora do processo.

crítica da sua prática professoral e aquelas que não, a fim de trazer um contraponto entre as mesmas, e o que a literatura traz a esse respeito.

Portanto, com base nessa assertiva, firmaram-se os critérios de inclusão e exclusão, de modo que foram 02 sujeitos entrevistados de cada instituição, conforme os critérios estabelecidos, dispostos no quadro a seguir:

Quadro 8 - Critérios de Inclusão e Exclusão no estudo para participação dos docentes na 2ª etapa - entrevista

UNIVERSIDADE CENTRO UNIVERSITÁRIO FACULDADE	
ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO
Considerava a pesquisa como auxiliar na sua formação pedagógica e reflexividade	Não considerava a pesquisa como auxiliar na sua formação pedagógica e reflexividade
Descreveu atuar em 3 ou mais áreas distintas na docência	Descreveu atuar em 2 ou mais áreas distintas na docência
Afirmou possuir formação e inserção do docente na pesquisa	Afirmou possuir ou não formação e inserção do docente na pesquisa
Pós-graduação Stricto Sensu	Pós-graduação Stricto Sensu
Tempo de docência de 5 a 10 anos	Tempo de docência de 5 a 10 anos. Obs. Na Faculdade, o segundo entrevistado tinha tempo de docência de 2 a 5 anos pois apenas um docente possuía tempo de 5 a 10 anos.
Ser Tempo Integral ou Parcial na IES	-
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Problemas de comunicação que inviabilizassem a entrevista	Problemas de comunicação que inviabilizassem a entrevista

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses docentes enfermeiros, no total de 06, foram entrevistados de modo a complementar os dados obtidos na primeira etapa do estudo. Assim, tendo em vista a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, nomeou-se cada entrevistado, de acordo com a sua instituição, da seguinte forma: entrevistados da Universidade foram nomeados como UE1 e UE2; entrevistados do Centro Universitário, CE1 e

CE2; e entrevistados da Faculdade, FE1 e FE2, a fim de promover o anonimato e dar praticidade ao processo de análise.

Desse modo, na seção seguinte, será explicitado o mecanismo de produção de dados nessa 2ª etapa, assim como as etapas do estudo, de modo a explicar como ocorreram, quais os formulários e instrumentos utilizados na investigação.

6.5 PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Em qualquer investigação, precisa-se observar, claramente, os objetivos do estudo, para que a escolha dos procedimentos de investigação seja acertada e responda aos desígnios da pesquisa. Para tanto, precisa-se ter uma base teórica sólida e uma visão ampliada, para evitar vieses desnecessários e más escolhas no processo.

Conforme Merriam (1998, p. 46), “qualquer problema de pesquisa pode ser aproximado de mais de uma perspectiva teórica... A escolha de uma concepção teórica... guiará o processo de pesquisa”. Desse modo, observando a base teórica escolhida e explicitada desde a seção teórica desta tese, assim como nos objetivos, optou-se por dois instrumentos – formulário em plataforma digital e entrevista para coleta de dados do estudo, utilizados e trabalhados em duas etapas, descritas a seguir.

6.5.1 Primeira etapa do estudo: Formulário de produção de dados on-line

Para responder aos objetivos específicos da tese de descrever o processo formativo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE, destacando as iniciativas ligadas à pesquisa e a formação para o ensino, conhecer as compreensões que os docentes enfermeiros das IES privadas de Fortaleza-CE têm sobre pesquisa e identificar a pesquisa como contributo para o exercício da prática professoral e pensamento reflexivo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza-CE, como já descrito anteriormente, a pretensão era alcançar o maior número de respondentes possível, visto que o intuito era coletar dados de, caso fosse possível, todos os docentes das três IES.

Assim sendo, ao investigar a respeito das novas tecnologias e perspectivas para um maior alcance dos sujeitos, surgiu a possibilidade da utilização da ferramenta *Google Forms*. *Google*, convencionalmente cognominado Google Inc., é uma companhia multinacional, com sede nos Estados Unidos, com atuação em serviços e plataformas *online*. Suas atividades se iniciaram em 1998, de forma discreta, tendo seus serviços logo sido expandidos, tornando-se, hoje, “uma das mais valiosas e bem-sucedidas do mundo” (PÚBLICO, 2014). A companhia, atualmente, abrange um mercado que vai desde o mais conhecido site de buscas do mundo até a venda de produtos eletrônicos, de tal forma “que permite aos utilizadores realizarem praticamente todas as atividades de criação, edição, gravação, divulgação e armazenamento de arquivos diretamente da Web” (BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2011, p. 19).

Assim, pensando na ampliação dos seus negócios e na segurança da informação, a Google cria o *Google Docs* que, mais tarde, em 2012, passou a ser o *Google Drive*. Segundo postagem do Google (2012, on-line), o *Google Drive* é “um lugar onde você pode criar, compartilhar, colaborar e guardar todas as suas coisas”. Dessa forma, redesenhavam o que, até então, era conhecido como *Google Docs*, o qual já era utilizado como plataforma colaborativa para criação e edição de documentos diversos.

No *Google Drive*, portanto, é executável o “armazenamento de arquivos em nuvens, ou seja, utilizando memória de servidores online e permitindo o acesso remoto pela Internet sem a necessidade de instalação de programas ou armazenamento físico de dados”, de modo que existem diferenças, apenas, no tamanho “total disponibilizado aos usuários finais em função de aquisição de planos pagos e/ou outros métodos, entretanto a versão padrão para usuários particulares abrange 15 GB” (SANTIAGO; DOS SANTOS, 2014, p. 83).

A versão atual (julho de 2018) do *Google Drive* tem o *Google Docs* como sua origem, passando, assim, por atualizações e aperfeiçoamentos das suas funcionalidades quase que diariamente. Todavia, para uma definição mais precisa da plataforma, recorre-se a Heidemann et al. (2010, p. 31) que a conceitua como sendo: “(...) um pacote de aplicativos gratuito que permite a edição colaborativa, disponibilização, backup e portabilidade de arquivos”.

Desse modo, Heidemann et al. (2010) lembra que o *Google Docs* possui, dentre outros, instrumentos de edição de texto, edição de planilhas eletrônicas,

confeção de formulários on-line, edição de apresentação de slides e edição colaborativa de desenhos.

Assim, o *Google Forms*, ou formulários Google, é uma ferramenta do *Google Docs* que permite a elaboração de formulários “personalizáveis com opções de respostas nos formatos múltipla escolha, resposta curta, resposta em parágrafo, grid de múltipla escolha, escala linear de opções, além de data e hora” (GOOGLE, 2018), que ajudou muito na aplicação do instrumento desta tese.

Os formulários Google admitem que o indivíduo “recolha e organize gratuitamente informações grandes e pequenas” (GOOGLE, 2018). Desse modo, as respostas de uma pesquisa são guardadas em planilhas (*Google Sheets*), podendo ser geradas em gráficos ou mesmo de forma bruta. “Existem diferentes estilos de perguntas e métodos de entrada para as respostas, e ainda quebras de seções, possibilidade de envio de arquivos, exibição de imagens ou vídeos e outras características” (GOOGLE, 2018). Conforme Heidemann et al. (2010, p. 32), “levantamentos de opiniões podem ser facilmente implementados no *Google Forms*”.

É pertinente ressaltar que tais formulários só podem ser confeccionados se o indivíduo for usuário de uma conta de e-mail Google, tendo em vista que esses serviços são gratuitos, mas vinculados às contas Gmail. Os links para preenchimento dos formulários são facilmente encaminhados para o público-alvo através de e-mail, redes sociais (*facebook, whatsapp, etc.*) ou através do celular ou *smartphone*. Tal processo permite uma maior abrangência da pesquisa, assim como uma maior rapidez na coleta dos dados (HEIDEMANN et al., 2010).

Assim sendo, tendo em vista já sermos usuários dos serviços de contas de e-mail Google e já conhecendo as funcionalidades oferecidas, gratuitamente, pela ferramenta, optamos pelo envio de um formulário *Google Forms* para coleta dos dados da primeira etapa do estudo.

6.5.1.1 Preparação do formulário

Assim sendo, o formulário *Google Forms* para produção dos dados da primeira etapa do estudo foi elaborado conforme os objetivos que se pretendem alcançar e com base na literatura tomada como base teórica para a pesquisa (Apêndice 1).

Desse modo, após a elaboração das perguntas as quais seriam pertinentes para a investigação, iniciou-se a digitalização do formulário.

Com a finalidade de uma maior organização dos dados obtidos, optou-se pela confecção de três formulários distintos, nomeados da seguinte forma: Formulário 1: UNIVERSIDADE; Formulário 2: CENTRO UNIVERSITÁRIO; e Formulário 3: FACULDADE, conforme as figuras a seguir.

Figura 11 - Formulário referente à Universidade

Fonte: Elaborada pela autora.

As perguntas dos três *forms* foram as mesmas, tendo em vista que, ao formatar três formulários diferentes, todos os resultados foram organizados separadamente e, portanto, havia a possibilidade de efetuar comparativos entre as três realidades.

Ao terminar a digitalização das perguntas, o *Google Forms* oferece uma opção para a formatação de um texto inicial, sobre o qual optou-se por conter informações pertinentes à pesquisa e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁶ (TCLE), a partir do qual o sujeito decide ou ser partícipe e colaborador do estudo (Apêndice 3). Portanto, apresenta-se, na figura a seguir, a mensagem inicial apresentada ao sujeito antes deste iniciar o preenchimento do formulário.

⁴⁶ De acordo com Souza et al. (2013, p.201), “o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é documento de caráter explicativo, onde são abordadas todas as questões relativas ao estudo clínico que possam estar relacionadas à decisão do sujeito da pesquisa e, assim, garantir sua participação voluntária. A participação voluntária em estudos humanos é baseada no direito de ser informado de todos os aspectos do estudo, bem como ter respostas para questões em linguagem clara e de fácil entendimento”.

Figura 14 - Mensagem exibida para o usuário ao entrar no formulário

FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS:

Prezado(a) professor(a),

Me chamo Carla Daniele Mota Régio Viana, sou enfermeira e aluna do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, orientada da prof. Sílvia Maria Nóbrega Tenen.

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado que consiste em compreender se o docente enfermeiro utiliza a pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e se esta contribui para uma reflexão crítica da sua prática profissional.

Mesmo sendo uma pesquisa da área da Educação, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número de Parecer 999.084/17, configurando nosos mínimos, em respeito à resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Tal estudo está dividido em 2 (duas) etapas, sendo esta a primeira delas, a qual consiste no preenchimento de um formulário do Google Forms, o qual pode ser realizado tanto no smartphone (celular) como no computador e não demanda mais do que 10 minutos, com anonimato totalmente garantido. A participação nesta etapa não obriga ou garante a participação na segunda.

Ênfase que os dados coletados são de interesse exclusivo desta pesquisa, portanto, sigilosos. Desse modo, durante todo o estudo, o seu anonimato será preservado.

Agradeço a sua gentileza e disponibilidade de responder a este questionário e de colaborar com este estudo e ratifico que a sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Por favor, realize o preenchimento deste formulário até 20/04 pois que possamos dar prosseguimento à nossa inserção no campo de pesquisa.

Muito uma vez, agradeço.

Profª. Ms. Carla Daniele Mota Régio Viana
Fone: (85) 99145.2856
Enfermeira
Especialista em Terapia Intensiva
Mestre em Distúrbios Clínicos
Doutoranda em Educação.

Fonte: Elaborada pela autora.

Caso o sujeito lesse as perguntas do formulário e não as quisesse responder ou não as quisesse enviar ou ainda, desistisse do preenchimento do mesmo, nada implicaria para a sua individualidade a desistência e, bastaria, simplesmente, fechar, isto é, não concluir o preenchimento. Todavia, caso o indivíduo optasse por continuar sua contribuição e fosse até o final do preenchimento do formulário, receberia a mensagem exposta na figura abaixo de envio bem-sucedido do formulário de produção de dados.

Figura 15 - Mensagem exibida para o usuário após o envio bem-sucedido do formulário

FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS:

Sua resposta foi registrada.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim sendo, foram preparados os três formulários e entrou-se em contato com as coordenações de curso das três instituições para apresentar a proposta de pesquisa, afiançar a participação dos docentes nela e, nesse sentido, receber o endereço eletrônico desses professores.

6.5.1.2 O envio do formulário

Após os contatos preestabelecidos, houve excelente acolhimento pelas coordenadoras das três instituições. Assim, foram deixadas as cópias impressas dos TCLEs nas coordenações de curso, coletadas posteriormente, e foi enviado para as coordenadoras um link de compartilhamento do formulário, o qual poderia ser compartilhado tanto por e-mail como através das redes sociais, como, por exemplo, grupos de *WhatsApp*. Vale destacar que o link da Universidade era um, o do Centro Universitário outro e da Faculdade outro, tal como exposto nas figuras a seguir:

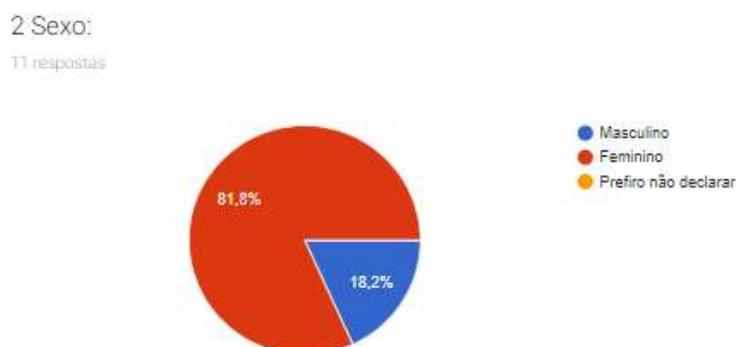
Figura 16 - Link de compartilhamento - Universidade



Fonte: Elaborada pela autora.

Após o envio do link para os docentes, caso esses preenchessem o formulário, o próprio *Google Forms* já se encarregava, gratuitamente, de tabular os dados, transformá-los em um banco de dados através de planilhas no *Microsoft Excel* ou, caso desejado, em gráficos, tal como demonstram as figuras abaixo e os resultados mais adiante.

Figura 17 - Gráfico gerado pelo *Google Forms* após o preenchimento do formulário



Fonte: Elaborado pelo *Google Forms*.

Para exemplificar, observa-se na figura o dado referente ao gênero dos docentes enfermeiros respondendo ao formulário. Em seguida, apresenta-se a planilha gerada quando da utilização do formulário pelos docentes.

Figura 18 - Planilha gerada pelo *Google Forms* após o preenchimento do formulário

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Bacharelado	Enfermagem - Universidade	Enfermagem em Saúde II											
2	Bacharelado	Administração de Empresas/Pós-Graduação	Enfermagem em Saúde II											
3	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											
4	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											
5	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											
6	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											
7	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											
8	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											
9	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											
10	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											
11	Bacharelado	Enfermagem - UNIFOR - Oculoplastia	Enfermagem em Saúde II											

Fonte: Elaborada pelo *Google Forms*.

Desse modo, após essa aplicação, obtiveram-se 11 (20%) respondentes da Universidade, 30 (78,9) do Centro Universitário e 08 (20%) da Faculdade, depois dos quais se parte para a segunda etapa do estudo, a seguir.

6.5.2 Segunda etapa do estudo: a Entrevista

Para contemplar o objetivo geral de compreender se o docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza-CE utiliza a pesquisa como mediadora da construção

ou reconstrução da sua formação pedagógica e se essa contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada para elucidação dos dados obtidos, inicialmente, através da aplicação do formulário, utilizando a plataforma explicitada anteriormente, na primeira etapa.

Entende-se que, através da entrevista, seria possível adquirir informações mais subjetivas, portanto, trazendo elementos mais explicativos e elucidativos de tais questões, tendo em vista que o formulário já havia proporcionado uma boa fonte de dados de forma mais pontual e objetiva. Contudo, algumas informações ainda precisavam ser aprofundadas e aclaradas, de modo que era necessário um maior esforço de explicitação por parte dos sujeitos. Assim, os dados só poderiam ser aprofundados por meio do encontro com o docente, tendo em vista que, nesse momento, seria possível, através do contato direto com esse profissional, tentar entender suas vivências, opiniões e reflexões sobre a mediação da pesquisa em sua ausência de formação pedagógica, permitindo, portanto, traçar maiores compreensões a partir dessas interações.

A entrevista, portanto, foi o melhor caminho, pois, conforme Haguette (1997, p. 86), é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações mais detalhadas por parte do outro, o entrevistado”. Minayo (2006) complementa de forma mais adequada seu entendimento sobre a entrevista ou sua utilização em uma pesquisa, assinalando que é considerada uma técnica que permite o contato com a pessoa envolvida no problema de investigação, sendo uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa e conduzida pela entrevistadora, em temas igualmente relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa.

No entanto, para sua elaboração e utilização, vale destacar que, de acordo com Marconi e Lakatos (1996), essa deve ser observada de forma cautelosa, tendo em vista que requer cuidados importantes quanto: ao planejamento, à escolha dos sujeitos (critérios de inclusão e exclusão), ao ato da entrevista (disponibilidade do sujeito), confidencialidade do processo e, por fim, o seu roteiro, que deve ser elaborado com base nos objetivos do estudo. Com base nesse entendimento dos autores Haguette (1997), Minayo (2006) e Marconi e Lakatos (1996) com relação à

sua definição, elaboração e aplicação, todos esses cuidados foram observados ao se optar pela entrevista para coleta dos dados da segunda etapa deste estudo.

No que diz respeito à elaboração das questões, houve o cuidado para tentar responder aos objetivos, sem formatar perguntas ambíguas, deslocadas ou tendenciosas (Apêndice 2). De acordo com Bourdieu (1999), as perguntas devem ser elaboradas de modo a sempre sequenciar as linhas de pensamento do pesquisador e do pesquisado, dando continuidade e lógica à conversa. Para tanto, optou-se pela entrevista semiestruturada, como antes explicitado, para que os objetivos fossem alcançados de forma mais precisa. De acordo com Quaresma e Jurema (2005, p. 75),

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Salienta-se que a entrevista semiestruturada é aplicada a partir de um pequeno número de perguntas, possibilitando ao entrevistado discorrer, livremente, sobre o tema proposto, fato esperado nesta pesquisa.

Assim, após a análise do preenchimento dos formulários, deu-se início à implementação dos critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos que fariam parte desta segunda etapa, critérios descritos nas seções anteriores, identificando, portanto, os docentes que seriam entrevistados de cada instituição, totalizando 02 docentes de cada uma. Ou seja, ao todo, foram entrevistados seis docentes enfermeiros dessas IES privadas.

Observou-se, então, se esses optaram por dar continuidade à participação na pesquisa, fato que era perguntado no formulário. Detectou-se que os 6 sujeitos estavam dispostos a continuar colaborando com a mesma, de modo que

foram iniciados os contatos com esses para marcar os encontros necessários para realização da entrevista⁴⁷.

As entrevistas foram então marcadas com cada um dos sujeitos a serem entrevistados, dando prioridade a serem realizadas em local de melhor conveniência para esses, a fim de que ficassem mais à vontade para participar. A maioria dos sujeitos optou pela entrevista realizada nas próprias IES, tendo em vista que, segundo eles e, conforme a experiência desta pesquisadora, as mesmas possuíam e forneceram salas reservadas para tal finalidade, de forma que foi possível realizar as entrevistas proporcionando privacidade aos docentes. Assim, as falas foram gravadas através do dispositivo *Iphone 8*, sendo respeitados o anonimato e o sigilo das informações em seus aspectos éticos. Essa ocasião foi propícia para acompanhar as expressões verbais e não verbais, em relação à docência em enfermagem, às experiências e reflexões com foco na temática.

A duração das entrevistas transcorreu entre uma hora e trinta minutos e duas horas e trinta minutos, respeitando-se a todo momento a disponibilidade dos entrevistados. Destaca-se que, quando não eram compreendidas determinadas colocações, a pergunta era feita novamente, a fim de elucidar a informação e não acentuar as opiniões próprias da pesquisadora sobre o que se ouvia.

Depois de realizadas as entrevistas, as gravações foram transcritas imediatamente, visando manter a integralidade das falas e a memória das expressões e gestos dos entrevistados. Ressalta-se que, após as transcrições, algumas informações ficaram incompletas ou incompreensíveis, fato que levou a retornar aos entrevistados para complementar as informações obtidas.

6.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Tendo em vista a nossa essência pessoal e individual, enquanto pesquisadora e amante das técnicas e métodos quantitativos de pesquisa, queríamos, além de proporcionar uma compreensão crítico-reflexiva a respeito da docência em enfermagem e a influência da pesquisa sobre essa, apresentar dados concretos e objetivos a esse respeito, os quais poderiam complementar, contribuir

⁴⁷ No formulário, solicitou-se que os sujeitos colocassem seus e-mails para contato posterior, caso fosse necessário, facilitando, assim, esse processo.

ou, até mesmo, corroborar com as falas obtidas através da subjetividade da entrevista.

Desse modo, procurou-se efetuar as análises com base em referenciais estatísticos, inicialmente, para as análises quantitativas do formulário e, para dar sustentação metodológica à base teórica, optou-se pela análise de conteúdo temática ancorada no entendimento de Bardin (2016), a fim de auxiliar no tratamento dos dados qualitativos obtidos na entrevista com questões abertas dos formulários.

Assim, serão descritos a seguir os procedimentos para organização e análises dos dados, conforme o instrumento e técnica de coleta em que foram produzidos.

6.6.1 Análise dos dados obtidos através dos formulários on-line

Como foi afirmado no início desta seção, não havia como fugir das nossas origens enquanto pesquisadora. Assim, utilizou-se, para análise das questões do formulário, a abordagem quantitativa, de modo a complementar, posteriormente às produzidas na entrevista, este estudo.

De acordo com Creswell (2010), autor já assumido nesta seção teórico-metodológica como âncora do método aqui trabalhado, a abordagem de investigação quantitativa remonta à conjecturas filosóficas pós-positivistas, nas quais os efeitos (resultados) são determinados pelo que os causou. Assim sendo, os pesquisadores estudam, nessa abordagem, as causas que influenciam os resultados. Considera-se, também, que essa tenha enfoque reducionista, visto que objetiva à redução de ideias a poucos dados a serem testados. Assim, a abordagem quantitativa contribui para uma coleta sistematizada da informação numérica, baseada em condições controladas, permitindo a análise dessas informações através de estatística (CRESWELL, 2010).

Nesse sentido, as perguntas tinham foco nos objetivos e, mesmo reduzidas a respostas curtas, trouxeram um panorama de respostas que contemplaram o objeto de tese, enriquecido posteriormente pelos achados nas entrevistas. Portanto, a matemática e a estatística tornaram-se elementos essenciais para a abordagem quantitativa, visto que fazem a mensuração de resultados numericamente, sugerindo maior exatidão, objetividade, checagem, generalização, réplica e dedução (FREIXO, 2011).

Assim, os dados numéricos obtidos através dos formulários eletrônicos foram, inicialmente, compilados na planilha eletrônica que o próprio *Google Forms* disponibiliza aos seus usuários, a qual pode ser facilmente armazenada no computador ou reenviada, tendo em vista que é possível o *download*⁴⁸ da mesma através do programa *Excel*, da *Microsoft Windows* versão 2016.

Dessa forma, os resultados foram expostos em tabelas e gráficos, e analisados por meio da estatística descritiva simples, utilizando-se das medidas de tendência central, tais como frequência, média, moda, mediana, variância e desvio padrão, para a descrição dos mesmos e por meio da literatura pertinente à temática.

As questões subjetivas do formulário foram analisadas conforme a análise de conteúdo temática de Bardin (2016), sobre a qual se discutirá na subseção seguinte.

6.6.2 Análise dos dados obtidos através das entrevistas

Utilizou-se a análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), para apreciação das 06 questões abertas provenientes do formulário e as questões subjetivas adquiridas através das falas dos sujeitos entrevistados, sendo essa a abordagem qualitativa do nosso estudo, a qual é utilizada na busca pela compreensão do objeto do estudo, representado pelas perguntas.

Quanto às características da abordagem qualitativa, Creswell (2010) argumenta que a fonte dos dados adquiridos com a sua utilização é o ambiente natural, sendo esses principalmente descritivos, cuja preocupação do pesquisador tende muito mais ao processo de coleta do que ao produto obtido.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), dá-se por um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento. De acordo com a autora, "(...) qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, poderia ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo". A definição de análise de conteúdo, portanto, seria para ela um:

⁴⁸ *Download* significa transferir (baixar) um ou mais arquivos de um servidor remoto para um computador local.

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 42).

Na análise de conteúdo de Bardin, as etapas são divididas em 3 fases onde, primeiro, tem-se a pré-análise; segundo, a exploração do material; e, em terceiro, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise compreende: a leitura flutuante, a escolha dos documentos (no caso, o texto produzido na entrevista), objetivos pretendidos relacionados à temática e elaboração de indicadores (temáticas de referência para organização dos achados nas falas), sendo importante ressaltar que a escolha dos dados que serão analisados deve obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Após concluída a primeira fase, inicia-se a segunda que compreende a exploração do material, onde ocorre a construção das operações de codificação (novamente em temáticas), na qual serão considerados os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em temáticas.

E, por fim, realiza-se a terceira fase, que consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, captando os conteúdos das falas contidos em todo o material coletado, no caso nas entrevistas, e nas perguntas abertas do formulário.

Desse modo, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação (URQUIZA; MARQUES, 2015), para compreensão e, conseqüentemente contemplar os objetivos da tese.

Assim, após a transcrição das entrevistas, iniciou-se a implementação das etapas propostas por Bardin (2016). Foi realizada a leitura flutuante e, posteriormente, exaustiva de todo o material colhido, para uma melhor organização, entendimento e elaboração dos eixos temáticos; em seguida, procedeu-se com a codificação, tentando agregar unidades temáticas e procurando similitudes e dissociações entre as falas; e, por último, trataram-se os resultados, de modo que emanaram três temáticas das análises, listadas a seguir:

- ✓ A pesquisa como fundamento da formação pedagógica do docente enfermeiro;
- ✓ Enfermeiro docente e a pesquisa como mediadora da sua prática professoral;
- ✓ O docente enfermeiro que reflete sobre a sua prática professoral: até onde vai a pesquisa.

Tais categorias temáticas procederam das nossas compreensões das falas e significados dados às respostas das questões, as quais foram analisadas conforme a literatura pertinente à temática e à base teórica escolhida para amparar e alicerçar os entendimentos e as respostas aos objetivos.

6.7 ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos através da Plataforma Brasil, sendo respeitados os aspectos éticos em Pesquisas envolvendo seres humanos, conforme a resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466/12 e Nº 510/16. Obteve-se aprovação sob o parecer de Nº 899.084.

Ocorreu a explanação sobre a natureza e objetivos do estudo aos sujeitos - alvos da pesquisa - e a concordância dos mesmos em participar se deu através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), a fim de assegurar seus direitos e obedecer aos preceitos éticos presentes nas resoluções supracitadas, as quais regulamentam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

Este estudo respeitou os preceitos da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, assim como assegurou os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (BRASIL, 2012).

Foram garantidos o sigilo e o anonimato das identidades dos sujeitos da pesquisa, assim como sua liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para os mesmos. O TCLE foi impresso em duas vias, uma do participante e a outra do pesquisador.

Quanto aos riscos do estudo, considera-se que nenhuma pesquisa envolvendo seres humanos seja isenta deles. Os riscos que poderiam surgir nos

participantes seriam o receio, o constrangimento ou a vergonha. Caso ocorressem em alguma ocasião, algo semelhante aos riscos citados ou em caso de dúvida durante o preenchimento do formulário de produção de dados ou durante a entrevista, o sujeito estaria livre para decidir sobre a continuidade ou não desse preenchimento.

No entanto, não se identificou, nesta pesquisa, risco superior aos benefícios propostos, dos quais, podem-se citar, a partir dos resultados, a contribuição para realização de novas pesquisas, aumento no processo de reflexão dos docentes enfermeiros sobre a sua prática professoral, valorização do docente enfermeiro junto à instituição de ensino superior privada e necessidade do profissional estar sempre em busca de novos conhecimentos.

Os materiais e as informações obtidos no desenvolvimento deste estudo foram utilizados apenas para atingir os objetivos previstos no mesmo e, ao final da pesquisa, foram arquivados pela pesquisadora e serão guardados por um período de cinco anos contados a partir da data de coleta dos dados. Findado esse período, os materiais e dados serão segura e devidamente descartados.

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, a partir da defesa da tese.

Além disso, o encerramento do estudo foi devidamente comunicado às coordenações de curso das três instituições de ensino superior participantes, as quais aguardam a defesa da tese para a apresentação dos resultados para os docentes e entrega de um relatório contendo a síntese dos resultados obtidos.

7 ACHADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES: A PESQUISA E SUA MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO OU RECONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE ENFERMEIRO

“Ponham em prática tudo o que vocês aprenderam, receberam, ouviram e viram em mim. E o Deus da paz estará com vocês.”

(Filipenses 4:8-9)

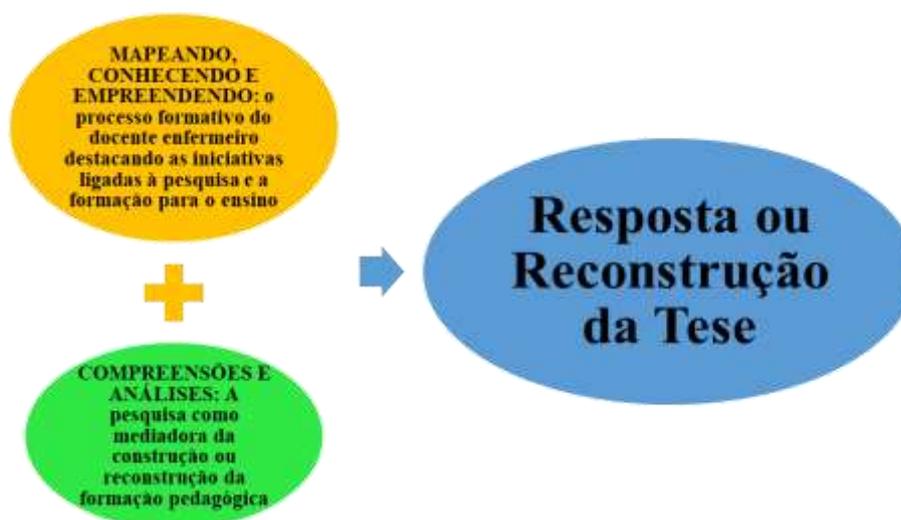
Nas seções anteriores, empreenderam-se esforços para demonstrar o rigor deste estudo, explicitado com mais ênfase nos caminhos metodológicos percorridos na tentativa de alcançar respostas aos objetivos. Nesse momento, chegou-se à culminância da pesquisa: após a produção dos dados, apresentam-se as discussões e análises trabalhadas, nesta seção, explorando compreensões a fim de alcançar as articulações necessárias entre os dados do formulário, as falas das entrevistas e o objeto de pesquisa.

Para tanto, recorre-se aos dados apreendidos e, sobre eles, tecem-se as considerações com âncora no nosso corpus teórico, explicitado nos capítulos a ele reservados nesta tese. O foco é encontrar resposta à tese outrora descrita como sendo o ponto de partida das percepções desta pesquisa.

Desse modo, constitui-se esta parte do escrito da tese em duas subdivisões, sendo a primeira intitulada *Mapeando, conhecendo e empreendendo: o processo formativo do docente enfermeiro, destacando as iniciativas ligadas à pesquisa e à formação para o ensino*, na qual faremos a análise dos dados obtidos com os formulários, e a segunda, intitulada *Compreensões e análises: A pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da formação pedagógica*, na qual se tenta construir e, por que não dizer, desconstruir tudo que foi apreendido nas entrevistas, utilizando também a literatura base para embasamento teórico.

Assim, as subseções destacadas acima foram descritas na figura a seguir, para um melhor entendimento do processo de organização dos resultados obtidos, assim como a procura pelas respostas à tese proposta de que, na ausência de preparação formal para o ensino, o docente enfermeiro bacharel utiliza-se da pesquisa como mediadora da sua prática professoral e da reflexão crítica sobre essa, o que favorece o seu ensinar em sala de aula.

Figura 19 - Sequência do Capítulo Analítico



Fonte: Elaborada pela autora.

7.1 O FORMULÁRIO: MAPEANDO, CONHECENDO E EMPREENDENDO O PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE ENFERMEIRO, DESTACANDO AS INICIATIVAS LIGADAS À PESQUISA E À FORMAÇÃO PARA O ENSINO

Inicia-se esta subseção afirmando que a mesma foi idealizada com base no norteamento do objetivo geral da tese, que era compreender se o docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE utilizam-se da pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e se essa contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral, bem como dos objetivos específicos, a saber:

- Descrever o processo formativo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza-CE, destacando as iniciativas ligadas à pesquisa e a formação para o ensino;
- Conhecer as compreensões que os docentes enfermeiros das IES privadas de Fortaleza-CE têm sobre pesquisa; e
- Identificar a pesquisa como contributo para o exercício da prática professoral e pensamento reflexivo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza-CE.

Desse modo, os dados que orientaram as considerações aqui descritas foram recolhidos dos formulários on-line aplicados aos docentes enfermeiros das

três IES privadas escolhidas. Cada dado foi analisado a fim de que o processo gerado por ele ficasse o mais claro possível para o leitor.

Obteve-se, portanto, um total de 49 respondentes das 3 IES, sendo 11 da Universidade, 30 do Centro Universitário e 08 da Faculdade, como já descrito anteriormente.

Assim, principia-se afirmando que é nítido que a maioria dos docentes participantes da pesquisa se encontram entre 31 e 40 anos de idade, afirmativa que se faz levando em consideração todos os locais de realização da pesquisa, tal como já descrito na subseção de caracterização dos sujeitos do estudo, no capítulo de caminho teórico-metodológico da investigação e conforme se observa na Tabela 8 a seguir, a qual apresenta as porcentagens das faixas etárias dos respondentes dos formulários, assim como o gênero.

Tabela 8 - Comparativo das faixas etárias dos docentes do curso de graduação em Enfermagem distribuídos nos locais de pesquisa, Fortaleza-CE, 2018

FAIXAS ETÁRIAS	UNIVERSIDADE	CENTRO UNIVERSITÁRIO	FACULDADE
21 e 30 anos	0%	8 (26,7%)	3 (37,5%)
31 e 40 anos	5 (45,4%)	21 (70%)	8(62,5%)
41 e 50 anos	4 (36,4%)	1 (3,3%)	0%
51 e 60 anos	2 (18,2%)	0%	0%
Mais de 60 anos	0%	0%	0%
GÊNERO			
Feminino	9 (81,8%)	29 (96,7%)	7 (87,5%)
Masculino	2 (18,2%)	1 (3,3%)	1 (12,5%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Desse modo, conforme a tabela 8 acima, verifica-se que, somando-se as três IES, 34 (69,9%) desses docentes estão enquadrados como adultos em meia idade. Esses dados corroboram com os estudos realizados por Rossi e Hunger (2012), Escalante et al. (2016) e Giordano e Felli (2017), quando retratam o perfil de docentes de curso de graduação em Enfermagem.

Os autores referidos observaram resultados semelhantes aos nossos em seus estudos, observando que 85% da amostra pesquisada por eles tinham entre 20 e 40 anos e 50% entre 31 e 40 anos respectivamente.

Outro fator relevante foi o resultado obtido com relação ao gênero dos docentes de enfermagem que responderam aos formulários. Quase a totalidade dos respondentes era do sexo feminino, tendo grande concentração de docentes mulheres e a menor concentração de docentes homens no Centro Universitário. Essa realidade quanto ao sexo de profissionais de enfermagem prevalecer feminino, é algo que está muito relacionado com a história e raízes da profissão, caracterizada como eminentemente feminina. Além disso, faz-se menção ao empoderamento feminino no que diz respeito à inserção da mulher na sociedade e também à herança de Nightingale como profissão feminina, que por sua vez reproduziu um papel de enfermeira e docente (GIORDANO; FELLI, 2017).

Vale ressaltar, também, as reflexões de Lopes e Leal (2005), quando essas descrevem em seus escritos que a feminização na profissão enfermagem é constante através dos tempos, mas que há uma explicação para tal fato que, segundo as autoras, está relacionada com a construção histórica da profissão e com os valores a ela atribuídos. Assim assinalam

Avançando nas reflexões, a enfermagem e as enfermeiras não são mulheres na sua maioria por acaso. Tanto quanto a situação feminina, em sentido amplo, a enfermagem, as enfermeiras e os enfermeiros são produtos de uma construção complexa e dinâmica da definição de “ser” da enfermagem e das relações entre os sexos. Os valores simbólicos e vocacionais são um exemplo de concepção de trabalho feminino baseada em um sistema de qualidades, ditas naturais, que persistem a influenciar o recrutamento majoritariamente feminino da área. A predominância feminina no cuidado e na enfermagem faz com que ainda se identifique um discurso homogêneo em relação ao sexo. A despeito de algum grau de masculinização, não se pode falar em concorrência e rivalidades de sexo no interior da enfermagem. No discurso interno, afirma-se em estudos anteriores, que a enfermagem não deprecia as práticas masculinas e, no interior da equipe, é difícil identificar efeitos de condutas de competição entre os sexos. Observa-se, também, a permanência de certos símbolos e situações que atestam que a profissão não é valorizante para a imagem social masculina (LOPES; LEAL, 2005, p. 105-125).

Contudo, ressalta-se que o predomínio do sexo feminino deve ser visto em duas vertentes: na escolha pela profissão, tendo como formação base a graduação em Enfermagem e a aptidão e desígnio para a docência. Vários estudos corroboram com nossos achados com relação a isso, tal como o de Braga (2013),

cuja pesquisa envolveu 7 participantes enfermeiros docentes, dos quais 6 eram do sexo feminino e apenas 1 era do sexo masculino.

Vale ressaltar e destacar que há, também, um processo descrito por diversos autores de feminização do magistério⁴⁹, que liga o trabalho docente com a atividade de “cuidar”, tendo em vista que entende-se o cuidado como função da mulher. Percebe-se que o ingresso das mulheres no magistério adveio pelo caráter vocacional da atividade, sendo que, segundo Ferreira (2015, p. 31):

Quem está vocacionada executa o seu ofício por amor ao próximo, não sendo necessário que sua remuneração seja condigna e nem que a mesma esteja associada à formação recebida. [...] Observe-se que esse argumento foi transferido para as relações trabalhistas de tal maneira que, no caso do Brasil, tanto mais inicial é o nível de ensino, mais baixo é o salário e maior número de mulheres está presente nele; e, quanto mais alto o nível de ensino, maior o salário e mais homens nele ocupam funções.

No que diz respeito ao cuidar, a enfermagem é uma arte e, como visto acima, o magistério foi considerado, também, uma atividade que demandava cuidado sendo, portanto, considerado uma atividade mais feminina. Assim, entende-se serem duas profissões de origens semelhantes, fato que justifica o quantitativo de enfermeiras docentes do sexo feminino encontradas em nosso estudo. Contudo, precisa-se desmistificar tal imagem, tendo em vista que a docência em enfermagem é uma atividade em ascensão, envolvendo-se não apenas com questões relacionadas ao gênero, mas também outras reflexões trazidas no decorrer das análises.

Desse modo, tendo isso em vista, ressalta-se que García (2005) discute em seu livro *Formação de Professores: para uma mudança educativa* acerca das teorias dos ciclos vitais dos professores e atribuem um relacionamento com as idades e os ciclos vitais dos professores, fazendo menção às características peculiares a cada fase do desenvolvimento profissional enquanto docente.

Entre as principais perspectivas evidenciadas pelas teorias trabalhadas pelos autores (GRACIA; NARCISO, 2005), destacam-se as diferenças entre experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, preocupações e frustrações, interligando formas de manifestação correspondente a cada etapa

⁴⁹ Destaca-se que, em nossas leituras, observaram-se mais escritos que falavam da feminização do magistério na educação básica do que no ensino superior. Assim, ligam-se os nossos achados mais à profissão enfermagem do que ao magistério.

vivenciada pelo professor, conforme a idade cronológica e levando em consideração suas características pessoais e profissionais.

Em uma visão panorâmica e sintetizada dos ciclos vitais dos professores, observa-se abaixo um quadro que remonta aos escritos de García (2005, p. 29).

Quadro 9 - Ciclos vitais dos professores, conforme García (2005)

CICLO VITAL/ IDADE	CARACTERÍSTICAS
1ª fase: 21-28 anos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração das possibilidades de uma vida adulta; ✓ Início de uma estruturação para estabilidade; ✓ Problemas com disciplina/ausência de autoridade é o que mais preocupam os docentes; ✓ Preocupação com o domínio dos conteúdos e foco no cumprimento da carga horária e ementas.
2ª fase: 28-33 anos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fase de transição, onde há a passagem de um posto de trabalho para mais de um; ✓ Procura de novos empregos; ✓ Mais interesse no ensino do que no domínio dos conteúdos.
3ª fase: 30-40 anos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Período de grande capacitação física e intelectual, significando mais energia, implicações positivas para o ensino-aprendizagem, ambição e confiança em si mesmo; ✓ Fase de estabilização e busca por mais competência no trabalho; ✓ Busca por promoções; ✓ Fase difícil para as mulheres por conta da maternidade e atenção aos filhos.
4ª fase: 40-50/55 anos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Período de maturidade; ✓ Adaptação aos seus novos papéis na escola e no ensino; ✓ Professores que atendem de forma madura os princípios da educação e ensino; ✓ Recebem responsabilidades maiores; ✓ Alguns professores não se adaptam a essa fase e tornam-se críticos e amargurados.
5ª fase: 50/55-jubilção	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparação para jubilação; ✓ Os professores tornam-se mais maleáveis, afrouxam a disciplina; ✓ Tornam-se menos exigentes face aos alunos.

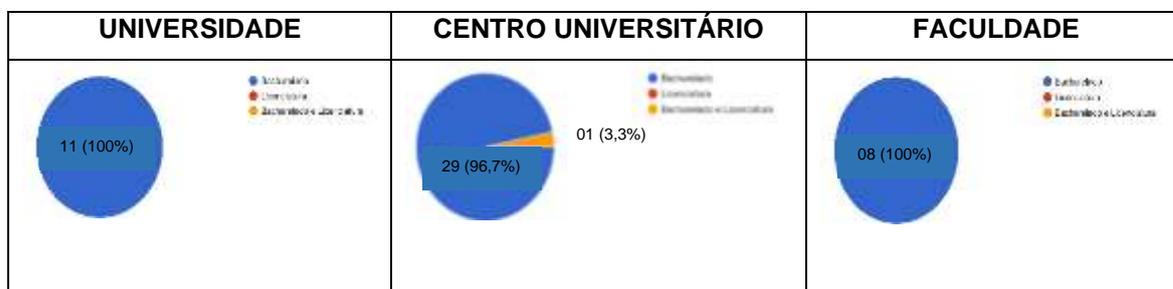
Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima descrito remonta a todas as etapas do ciclo de desenvolvimento docente as quais, com suas características definidoras, são bastante habituais à realidade da carreira docente, porém não são necessariamente obrigatórias a todos os professores.

Percebe-se, portanto, que conforme o ciclo, os docentes respondentes do estudo encontram-se entre as fases de maior capacidade, tanto intelectual como física, o que nos leva a compreender o grande interesse dos docentes enfermeiros pelo enriquecimento do seu currículo, assim como pelo desenvolvimento de pesquisas, entre outras questões profissionais da docência.

Com respeito ao tipo de formação que os docentes tiveram durante a sua graduação, expõe-se, na figura a seguir, que tanto na Universidade como na Faculdade, 100% dos respondentes tiveram sua formação em bacharelado. Apenas no Centro Universitário, 29 (96,7%) possuem graduação em caráter de bacharelado e apenas 1 (3,3%) possui graduação em caráter de bacharelado e licenciatura, dados que podem ser melhor visualizados a seguir.

Figura 20 - Formação adquirida pelos docentes na graduação



Fonte: Elaborada pela autora.

A formação pedagógica do enfermeiro sempre foi uma questão abordada no sentido da busca de transformações, visando contemplar o modelo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Enfermagem. O ápice da luta e movimentos da categoria por essa causa ocorreu no ano de 1980, portanto há 38 anos, embora na metade do ano de 1990 o ensino para o curso de Enfermagem em nível superior e médio tenha passado por maiores transformações (SANTOS et al., 2011).

A graduação, em caráter de bacharelado, possibilita ao profissional formado trabalhar em sua especialidade de forma generalista, como, por exemplo, o enfermeiro bacharel está apto a trabalhar na assistência à saúde em hospitais,

clínicas, ambulatórios. Na graduação em caráter de licenciatura, o principal foco é formar professores e educadores capazes de ministrar aulas (SOARES, 2011).

Esse fato remonta aos dados encontrados e que reverberam a preocupação que se tem demonstrado desde o início deste manuscrito: a falta de formação pedagógica dos docentes enfermeiros os quais, para exercer a docência no ensino superior, são cobrados quanto à sua “passagem” por cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados).

O contexto sobre o preparo e formação pedagógica para os profissionais bacharéis em Enfermagem foi excluído do texto das DCNs de 2001, no qual os propósitos para a política pedagógica devem estar presentes apenas em cursos desvinculados do bacharelado. Contudo, como já afirmado anteriormente, há previsão de capacitações pedagógicas, bem como de cursos de licenciatura em Enfermagem, acrescendo-se o tempo e as disciplinas necessárias para tal.

Todavia, percebe-se que, nas IES privadas, principalmente, opta-se pela oferta de cursos a nível de bacharelado, pela visão voltada aos custos, tanto docentes (aumentando-se o número de disciplinas, conseqüentemente, aumenta-se o número de contratações), como, também, institucionais.

Já existem modificações no texto das DCN's, publicado em 2015, retificando o de 2001, em que se vê a preocupação com a formação pedagógica do enfermeiro de forma mais concreta, pois aparece assinalada, tal como se observa no seguinte ponto: “os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, **independente da Licenciatura em Enfermagem**” (NUNES, 2011; BRASIL, 2015, grifo nosso).

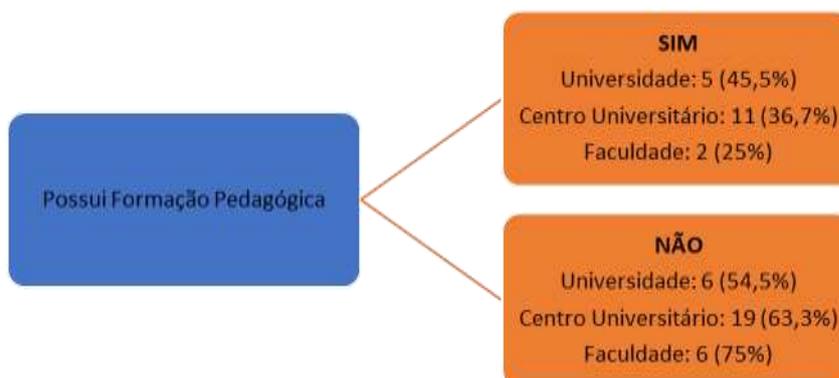
Aparentemente, a licenciatura na área continua a ser algo dispensável ao pleno fazer profissional do docente-enfermeiro. Embora o texto da lei mencione que se deva garantir a formação pedagógica, fica muito em suspeição o que seja essa capacitação a ser garantida pelas instituições formadoras de enfermagem. Nesse ínterim, como o docente se resolve diante da tarefa de ensinar? Isso porque os dados desta pesquisa evidenciam que, de 49 respondentes, 48 (97,9%) possuem graduação em caráter de bacharelado e apenas 1 (2,1%) possui graduação em caráter de bacharelado e licenciatura.

Desse modo, os estudos de Lopes e Nóbrega-Therrien (2015) já apontaram para a necessidade da formação pedagógica para o fundamento da prática professoral do enfermeiro. Os autores nele certificam-se de que a formação

pedagógica é de extrema relevância dentro do contexto do ensino na enfermagem. Apesar de muitos enfermeiros docentes não acreditarem nessa realidade, as pesquisas evidenciam essa afirmativa

O fluxograma abaixo mostra a situação da formação pedagógica dos enfermeiros docentes participantes da pesquisa, no qual se observam os números relativos aos docentes que não possuem nenhum tipo de formação pedagógica.

Figura 21 - Formação pedagógica dos docentes enfermeiros das IES privadas



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos dados acima, observa-se que 6 (54,5%) dos docentes da Universidade, 19 (63,3%) dos docentes do Centro Universitário e 6 (75%) da Faculdade afirmaram não possuir formação pedagógica. Já aqueles que disseram possuir formação, afirmaram que tal fato advém dos cursos de pós-graduação ou cursos de capacitação, conforme observamos em suas respostas no quadro abaixo.

Quadro 10 - Especificação do Tipo de Formação Pedagógica dos Docentes

Enfermeiros. Fortaleza, 2018

(Continua)

UNIVERSIDADE 8 RESPOSTAS	CENTRO UNIVERSITÁRIO 18 RESPOSTAS	FACULDADE 6 RESPOSTAS
Curso de formação docente promovido pela instituição Temos que ter no mínimo 300 horas deste conteúdo. Anualmente, temos que cumprir no mínimo 40 horas sobre metodologias ativas, instrumentos de avaliação,	Curso metodologias do ensino	Docência na pós-graduação

(Continuação)

dinâmica, ou seja, assuntos inerentes à melhoria do ensino e aprendizagem.		
Docência a distância	Preceptorial do SUS	Mestrado
Curso sobre Metodologias Ativas e elaboração de provas	Especialização em Formação pedagógica - Fiocruz	Curso de formação em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizado
Curso de Formação Docente	Docência e Gestão do Ensino Superior	Acredito que o mestrado possa ajudar
Mestrado	Mestrado	Especialização em Educação na Saúde e Gestão do Trabalho
Formação Docente com inúmeros cursos ofertados pela IES	Docência	Metodologias de ensino e pesquisa
Curso pedagógicos realizados pela instituição onde trabalho	Cursos de curta duração	
Cursos oferecidos pela Universidade	Cursos de curta duração em metodologias de ensino, processo de ensino-aprendizagem, avaliação do processo ensino-aprendizagem	
	Cursos como uso de metodologias ativas, uso do EAD como ferramenta de ensino, modelos de ensino	
	Metodologias ativas, andragogia	
	Curso de Especialização em gestão pedagógica para área de saúde	
	Metodologias ativas	
	Disciplina no mestrado	
	Não possuo graduação em práticas pedagógicas, apenas busco participar de cursos voltados a essa temática a fim de melhorar meu desempenho enquanto	

(Conclusão)

	educadora	
	Disciplinas do mestrado e doutorado	
	Formação em EAD	

Fonte: Elaborado pela autora.

Porém, o que se intenciona é a formação pedagógica. Questionando a suficiência da “capacitação” pedagógica, uma vez que essa ocorre apenas através de cursos de extensão, parte dos docentes, 10 (20,4%), do total de todas as IES, afirmaram possuir preparação pedagógica a partir da realização de cursos com pequena carga horária, e não de sua graduação/licenciatura ou especialização.

Defende-se nesta tese a posição de que as Instituições de Ensino Superior (IES), privadas ou não, devem promover a formação pedagógica para os seus docentes, tendo em vista que isso faz parte da valorização profissional, além da preocupação com o processo formativo dos discentes, que será espelhado pela capacidade do docente na condução do ensino e aprendizagem. Observa-se, pela primeira fala docente da Universidade no quadro acima descrita, que nessa IES há maior incentivo para o processo de formação pedagógica do docente enfermeiro; contudo, nas demais falas e no próprio *site* da instituição, observa-se que tal processo formativo é por ensino a distância, isto é, on-line.

Quando analisadas as colunas do Centro Universitário e Faculdade, observa-se que diversos docentes afirmam que o mestrado/doutorado foram meios para a sua formação pedagógica, reafirmando o que foi dito na seção sobre o ensino superior, onde se apresentam informações que remontam ao fato de que, na legislação atual, para adentrar no mesmo, exigem-se cursos de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*.

Contudo, reafirma-se a assertiva de que a formação pedagógica do docente enfermeiro é indispensável para que esse assuma a função professoral de modo efetivo e com conhecimento de causa.

Vendruscolo et al. (2018) corroboram com essa posição quando destacam que é imprescindível que haja formação pedagógica para o docente enfermeiro, mas a realidade do ensino superior demonstra que não há, no currículo do curso de graduação em enfermagem, tal preparação.

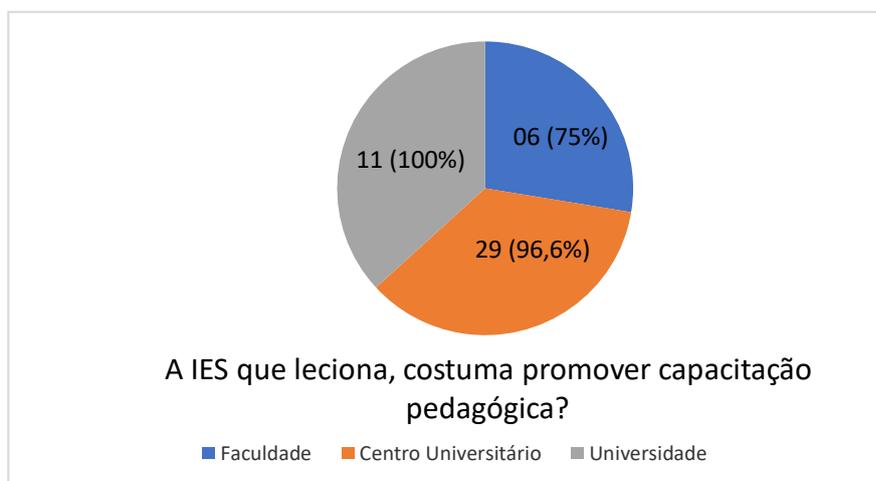
No Brasil, a formação profissional do enfermeiro está direcionada a diversos campos de atuação, dentre os quais, a educação e a assistência a saúde. No campo da educação, é preciso considerar que o ato de ensinar implica na transformação permanente do conhecimento. Assim, o professor necessita estar atento ao processo de aprendizagem do estudante, na possibilidade de conexão entre informações prévias e atuais, permitindo a transformação e construção sólida de um arcabouço de conhecimentos. Contudo, o campo da formação para a docência apresenta ineficiências e ausência de políticas indutoras para formação do enfermeiro que, muitas vezes, vivência uma transição brusca entre a prática assistencial e a atividade acadêmica. [...] Assim, considera-se a necessidade de os enfermeiros professores desenvolverem a consciência que não irão apenas transmitir conhecimento, mas se envolverão em um universo no qual o cuidar é aprender e ensinar, assim como cuidar é ensinar e aprender, em constante reflexão com seus saberes e modos de ser enfermeiro professor (VENDRUSCOLO et al., 2018, p. 95-100) .

Contudo, retornando à reflexão a respeito da diferença entre formação e capacitação pedagógicas, sabe-se e já se discutiu o fato de que o ensino superior privado busca obedecer às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em enfermagem, as quais citam a necessidade de “capacitações pedagógicas”. Contudo, discutem-se aqui a qualidade do tempo despendido para tais práticas, a continuidade das atividades e o conteúdo abordado.

Desse modo, as IES privadas entendem por capacitação pedagógica a promoção de minicursos, oficinas, semanas pedagógicas, etc. Tendo isso em vista, perguntou-se aos docentes enfermeiros se as IES às quais estavam vinculados promoviam algum tipo de formação pedagógica e que tipo de formação era essa.

Assim, quase 100% dos docentes afirmaram haver promoção de capacitação pedagógica pela IES que trabalham, algo que reflete a importância que tais capacitações têm dentro do contexto “universal” do ensino em Enfermagem no nível superior. Não se pode, então, analisar a qualidade dessa capacitação, mas o próprio nome já lhe confere um grau menor, pois não considera formação.

Figura 22 - Gráfico da Promoção de capacitação pedagógica oferecida pela IES



Fonte: Elaborada pela autora.

As IES privadas, pelas respostas assinaladas, promovem as capacitações pedagógicas semestralmente. Na Faculdade, 3 (37,5%) dos professores participaram apenas de um encontro de capacitação pedagógica; no Centro Universitário, a participação é mais ativa, onde 10 (33,3%) dos docentes participaram de 4 ou mais encontros; na Universidade, mais de 90% dos professores são assíduos nesses encontros formativos.

Isso nos faz entender que o compromisso dos enfermeiros docentes com a educação continuada⁵⁰ dentro de sua prática pedagógica é bom, o que pode melhorar a sua qualificação quanto à prática pedagógica. Contudo, a experiência remonta ao fato de que as IES privadas costumam “impor” a participação dos docentes nas capacitações, com o controle de frequência, participação ativa e cobranças das coordenações de curso para que sejam geradas evidências das participações nesses momentos. Fato que pode também, por outro lado, induzir à participação dos docentes dessas IES nos cursos de formação pedagógica, questão que não pode ser por nós aqui analisada, uma vez que não há dados para tal.

Pode-se inferir, no entanto, que a capacitação pedagógica para o enfermeiro, segundo Gusmão e Vilela (2017), não está relacionada apenas ao

⁵⁰ O conceito de educação continuada, segundo Silva e Seiffert (2009, p. 363), é “um conjunto de práticas usuais que objetivam mudanças pontuais nos modelos hegemônicos de formação e atenção à saúde. É “um processo que busca proporcionar ao indivíduo a aquisição de conhecimentos, para que ele atinja sua capacidade profissional e desenvolvimento pessoal, considerando a realidade institucional e social”.

ensino em sala de aula como docente. As perspectivas apresentadas pela capacitação pedagógica dão ao enfermeiro a preparação necessária para a sua atuação em qualquer campo de sua prática, tendo em vista que o enfermeiro é um agente educador em todos os aspectos de sua vida profissional. Mas persiste a controvérsia sobre isso.

Vendruscolo et al. (2018, p. 99) afirmam com veemência que os momentos de capacitação pedagógica docente nas IES são excelentes para reposicionamento de saberes e práticas, a partir do processo a que os autores chamam de qualificação de aprimoramento docente, ao assinalarem textualmente que

De maneira convergente, a educação permanente, promovida pelas IES nas quais os enfermeiros professores atuam, também se configura como elemento que fortalece a prática pedagógica. Resultados similares foram observados em estudos nos quais os participantes relatam avanços na direção de uma pedagogia problematizadora, a partir desses movimentos constantes de aprimoramento e qualificação.

Fato que também é impossível de ser ponderado quando relacionado ao grupo de docentes enfermeiros e os cursos dos quais participaram. A partir dessa importância atribuída em alguns estudos à capacitação pedagógica para a formação do professor enfermeiro, pode-se inferir que é necessário maior aprofundamento a esse respeito, o que abre oportunidade para novos estudos nos quais sejam avaliados tais momentos de capacitação.

Parte-se agora para um outro ponto extremamente relevante para a prática do enfermeiro docente, que por sinal está sendo uma tendência pedagógica: a formação do professor pesquisador. Lembramos Demo (2011, p. 16), quando esse define que o professor é, em sua essência, um pesquisador:

Professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador. Em vista disso, o termo professor é reservado para nível específico de amadurecimento acadêmico, geralmente o catedrático, o titular, que já teria demonstrado capacidade de criação científica própria.

Assim, atualmente, as tendências pedagógicas clamam por livre-arbítrio para a construção/reconstrução de conhecimento a partir de métodos diferenciados de ensino, e a formação do professor pesquisador é uma tendência que está

viabilizando a expansão e estímulo para implementação de novas modalidades de ensino. Essas são voltadas para a criticidade e reflexão, na relação ensino e pesquisa, teoria e prática, partindo do próprio professor, entranhando-se nos novos métodos de ensino e, principalmente, na inclusão do discente como agente nesse processo. Esse atual cenário no campo da pesquisa (e do ensino muitas vezes), assenta a relação, segundo Gengnagel e Pasinato (2012), entre a formação do professor, a pesquisa e a prática docente.

A pesquisa para a formação do professor, na visão de Pizzi e Boeira (2013), solidifica sua prática docente e, além dos benefícios elencados ao docente, a sociedade também é contemplada quando novas estratégias para mudança de cenários sociais são constituídas a partir da prática docente relacionada à pesquisa.

Porém, a partir dos dados já referidos e referenciados acerca da formação dos professores enfermeiros evidenciarem um despreparo pedagógico, não se pode fragmentar a pesquisa desse processo formativo e torná-la apenas um apêndice da práxis professoral. A pesquisa é, sim, um instrumento que o enfermeiro docente entende que precisa dominar e dele se apropriar, isso como parte própria do seu “ser docente” em uma IES. Essa é outra posição central na presente tese.

O fato de haver as dimensões ensino, pesquisa e extensão lembradas neste texto por Vendruscolo et al. (2018), permitem considerar que essas favorecem a formação acadêmica, como um recurso ontológico, epistemológico, bem como metodológico da construção de conhecimento científico. Portanto, entende-se que a pesquisa pode ser mediadora do processo de ensino e aprendizagem, tanto do docente como do discente.

Quase todos os docentes respondentes deste estudo afirmaram ter formação para pesquisa, e essa formação, segundo eles, foi constituída a partir da participação na pós-graduação *stricto sensu*. Vale destacar a fala de André (2001 p. 60), a qual afirma acreditar

Que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Posição com a qual não concordamos. Entendemos, aqui, ser a formação para a pesquisa imprescindível para o docente enfermeiro, destacando que esse

profissional precisa de formação e, portanto, de subsídios para suas realizações, elaborações e reelaborações, de modo que as IES precisam ser responsáveis por promover tais momentos de formação. Contudo, é visível que a ideia capitalista solidifica as visões de um mundo que visa apenas ao lucro, deixando as garantias de interesses e necessidades profissionais formativas dos docentes de lado, tal como é descrito na seção que debate o crescimento do ensino superior privado no Brasil.

Assim, na Faculdade, 5 (62,5%) de um total de 08 professores possuem formação para pesquisa e, desses, 7 (87,5%) afirmam que sua formação é oriunda de cursos de pós-graduação. No centro universitário, 24 (80%) de um total de 30 afirmam possuir formação para a pesquisa e todos esses interligam sua formação à pós-graduação; na universidade, 11 (100%) possuem a formação em pesquisa por meio de cursos extensivos e ainda de mestrados e doutorados, uma formação para pesquisa, tal como demonstram os gráficos organizados na figura seguir. Vale ressaltar que nenhuma dessas formações adveio das IES nas quais os docentes estão vinculados e os cursos mencionados dizem respeito a “metodologias de pesquisa”, “técnicas de coleta de dados”, “participação em grupos de pesquisa”, etc.

Figura 23 - Formação para pesquisa dos docentes enfermeiros das IES privadas



Fonte: Elaborada pela autora.

Entra-se, portanto, na questão da qualidade dos cursos em nível de mestrado e doutorado para formação em pesquisa, principalmente os de doutorado, os quais têm a pesquisa e formação do pesquisador como finalidade, estando, assim, essa qualidade de formação reverberando na qualidade do ensino.

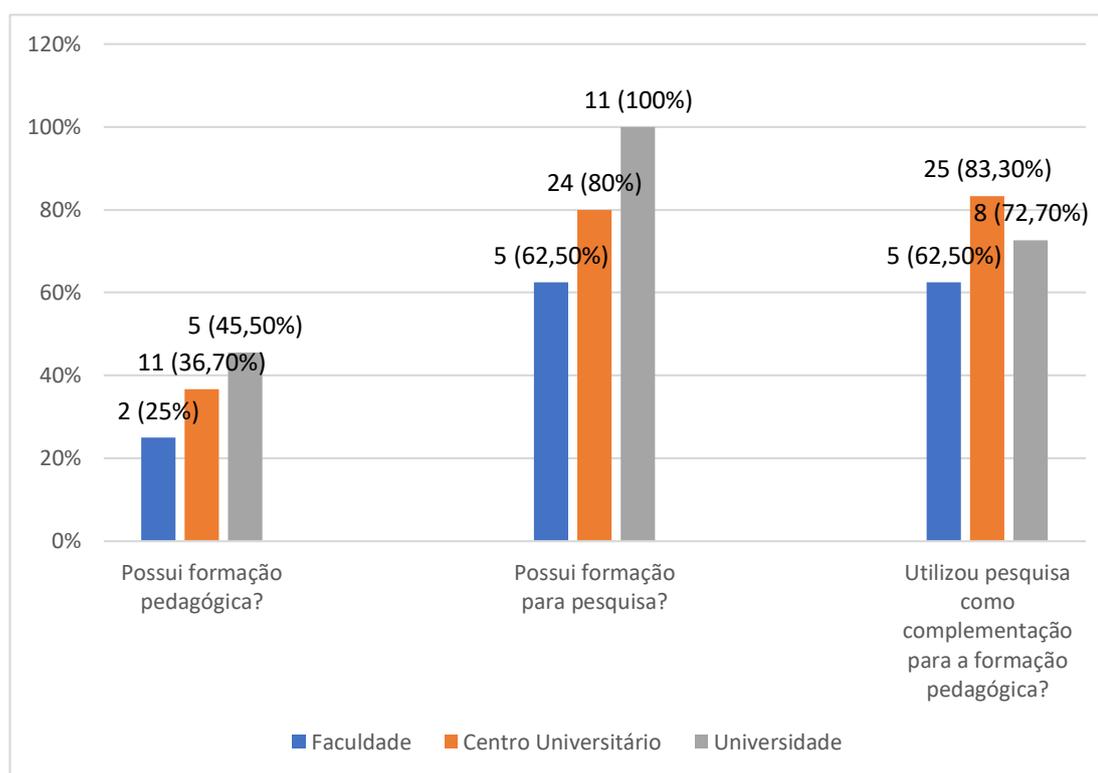
Desse modo, a expressão “professor pesquisador” comporta dois significados muito importantes. Ensinar e pesquisar, isto é, ser professor e pesquisador, são dois universos que sempre se cruzam em algum momento da vida profissional do docente. As atividades exigidas ao professor demandam habilidades, ações mentais/psicológicas e disponibilidades que em parte se diferem do pesquisador.

Severino (1999, p. 13) afirma que “só se aprende, só se ensina, pesquisando. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; e a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação”. Assim, fica evidenciada sua importância e, ainda mais, como assinala Gatti (2008), a pesquisa exige do

pesquisador desde a simples produção de dados, busca de informações, eventos e evidências, até a utilização de modernos percursos metodológicos que os possibilitam a construção de novos saberes e até mesmo a reformulação de saberes já existentes, a partir do nascimento de novos paradigmas. Entre esses pontos, encontra-se um cruzamento que repercute na sustentação da prática do docente pesquisador.

Assim, no gráfico a seguir, vislumbra-se um comparativo entre os dados obtidos com relação à formação pedagógica, à formação para a pesquisa e se porventura os docentes utilizam ou já utilizaram a pesquisa como complementação da sua formação pedagógica.

Figura 24 - Gráfico do comparativo entre a formação pedagógica e formação para pesquisa dos docentes enfermeiros das IES privadas



Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se, a partir dos autores utilizados no campo teórico e certifica-se, a partir dos resultados desta pesquisa, que o enfermeiro docente realmente utiliza a pesquisa como amparo para sua prática professoral, ou seja, já que não possui formação pedagógica, encontra na pesquisa uma forma de preparar-se para ser

professor, tendo em vista que, na universidade, 8 (72,7%) afirmam já terem usado a pesquisa como complementação à sua formação, no centro universitário, 25 (83,3%), e na faculdade, 5 (62,5%) afirmaram o mesmo.

Então, pode-se dizer que uma possível formação ou preparação pedagógica desses professores pode estar alicerçada e mediada pela pesquisa. Pode-se vislumbrar isso no comparativo do gráfico.

A pesquisa, no entendimento de Pereira et al. (2003), deve ser uma premissa para a formação dos professores, fator de incentivo e entusiasmo para que a prática docente os ajude a atuar dentro das novas perspectivas da pedagogia, no caso, freiriana e libertadora, levando-os a desenvolver uma geração de discentes críticos e reflexivos, sendo isso reflexo das ações do docente ocorridas pelo desenvolvimento de pesquisas, formando assim dois agentes críticos e autocríticos

Já passando para o eixo de articulação entre a pesquisa e a reflexividade crítica, Fortuna e Mishima (2012) fazem algumas ponderações a esse respeito. Para eles, a pesquisa e reflexividade dos docentes do ensino superior, em sua maioria, precisam cumprir metas de atualização de currículo, participação em eventos da IES e demais atividades e questionam-se se, em meio a esse turbilhão de atividades a serem realizadas, esses docentes conseguem refletir pesquisando ou pesquisar refletindo. Tal alerta é interessante de se encontrar na literatura.

Entende-se a reflexão como parte essencial do ato de pesquisar, e o docente enfermeiro deve refletir sobre a própria prática sempre que necessário, tendo em vista que se trabalha sobre a ética em saúde, a qual permeia os espaços profissionais desse docente, desde o seu processo formativo. Mesmo assim, não se pode deixar de assinalar a existência da precarização do trabalho docente e o tempo a esse destinado para empreender tais reflexões. Mesmo entendendo da sua importância e opinando sua necessidade, não se podem garantir os espaços para que a reflexão ocorra.

Contudo, Nóvoa (2011), em uma conferência durante um evento internacional, chama a atenção para o fato de que “enquanto o imperativo da formação de profissionais reflexivos adentra a formação universitária, há, coincidentemente, um esvaziamento do tempo do professor para refletir”. Por isso, se entende ser necessário que os docentes enfermeiros reflitam ainda mais sobre a sua prática, sobre o seu trabalho, sobre como têm abordado seus alunos em sala de aula.

Desse modo, apesar dos enfermeiros docentes que não têm formação pedagógica lançarem mão da pesquisa como forma de preparo didático e pedagógico, conforme os dados da Figura 24, isso remete à necessidade de refletir sobre a necessidade da formação pedagógica, trazendo novas possibilidades, a partir de outra visão: algo que foi utilizado como um escape para o enfermeiro professor aprender a ser professor.

Assim, um ponto em comum encontrado entre os assuntos trabalhados com os respondentes da Universidade, Centro Universitário e Faculdade, e que se pode enfatizar é que, em todos os dados utilizados para comparação, a Faculdade foi o local onde mais se encontraram fragilidades no que tange aos pontos discutidos, como, por exemplo: preparação e formação pedagógica e formação para pesquisa.

A última questão do formulário, e não menos importante, merece destaque tendo em vista que perguntou-se aos docentes se esses achavam que a pesquisa auxilia, de forma a complementar uma possível falta de formação pedagógica do docente enfermeiro e o processo de reflexão desse sobre a sua prática professoral, e solicitava que comentassem sua resposta, isto é, justificassem seu sim ou seu não.

Assim, iniciam-se a apresentação e análise dessas respostas em questões abertas dadas pelos docentes da Universidade através do quadro a seguir:

Quadro 11 - Escritos dos docentes enfermeiros a respeito da pesquisa na formação pedagógica e reflexão sobre a prática – Universidade

A pesquisa auxilia, de forma a complementar uma possível falta de formação pedagógica do docente enfermeiro e o processo de reflexão desse sobre a sua prática professoral? – Universidade – 11 Respondentes	
U1	Sim!
U2	Sim. A formação pedagógica pode ser adquirida através de pesquisas com metodologias apropriadas e avaliação dos resultados obtidos
U3	Sim. Pois, no contexto atual onde as IES estimulam os seus docentes na utilização das metodologias ativas e a simulação realística, o uso da pesquisa é importante para o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas.
U4	A pesquisa é parte essencial nessa formação, não apenas o complemento, mas a base do Enfermeiro. Precisamos da pesquisa para termos evidências em nossa prática, mesmo o enfermeiro relatando não ser pesquisador, ele o é sem

	saber, pois em sua prática ele desempenha essa função diariamente.
U5	Sim. Acredito que as pesquisas são importantes para embasar o conhecimento científico na área da saúde, principalmente na área de enfermagem, pois, nossa área trabalha com gestão e tecnologias que estão cada vez mais evoluindo e com novas propostas para melhorar a qualidade de vida dos pacientes.
U6	Sim. Pesquisas que avaliem a práxis docente e tragam mudanças nas disciplinas a partir de resultados, por exemplo.
U7	Sim. A pesquisa é a forma de socialização das inovações nos contextos de saúde, sendo transformadora de paradigmas.
U8	Sim!
U9	Sim. A formação pedagógica pode ser adquirida através de pesquisas com metodologias apropriadas e avaliação dos resultados obtidos.
U10	Sim. Pois, no contexto atual onde as IES estimulam os seus docentes na utilização das metodologias ativas e a simulação realística, o uso da pesquisa é importante para o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas.
U11	A pesquisa é parte essencial nessa formação, não apenas o complemento, mas a base do Enfermeiro, precisamos da pesquisa para termos evidências em nossa prática, mesmo o enfermeiro relatando não ser pesquisador, ele o é sem saber, pois em sua prática ele desempenha essa função diariamente.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos escritos acima, percebe-se que todos os docentes enfermeiros da Universidade (11 - 100%) consideram a pesquisa como mediadora para complementação de uma possível falta de formação pedagógica, assim como a consideram primordial para o processo de reflexão sobre suas atividades professorais.

Esse fato corrobora com todos os achados relativos à Universidade, a partir dos quais percebe-se que os docentes da mesma são mais envolvidos com pesquisa em suas atividades de ensino, de modo que possuem um maior poder de reflexividade sobre a sua prática.

Evidenciando esses resultados, citam-se os estudos de Nóbrega-Therrien et al. (2015, p. 29), os quais perceberam em seus achados que os docentes que se envolvem mais com pesquisa possuem maior poder de reflexão crítica sobre suas práticas professorais, de modo que o processo de ensino e aprendizado passa a ser construído e desconstruído continuamente, a depender da situação vivenciada.

[...] professores com experiência consolidada de pesquisa exprimem um modo diferenciado de lecionar e de desenvolver a atitude investigativa em seus alunos. De modo geral, se percebe nestes docentes, uma valorização da participação ativa dos alunos e uma prática que promove, nos aprendizes, certas habilidades que os acompanharão durante o processo de construção do conhecimento (NÓBREGA-THERRIEN et al., 2015, p. 29).

Assim, com respeito à probabilidade de a pesquisa possibilitar um processo de reflexão crítica sobre a prática professoral, Nóbrega-Therrien e Therrien (2013, p. 629) ainda complementam seu pensamento e reflexão assinalando que:

Justifica-se a necessária postura do profissional de ensino como intelectual/pesquisador mediador de aprendizagem. Uma posição reflexiva que move sua prática e a formação dos seus aprendizes em contextos cotidianos de vivências que produzem sentidos, significados e saberes novos, porquanto expressam contornos de transformações que a reflexividade crítica proporciona.

Os docentes da Universidade citaram, também, a pesquisa como instrumento para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades para a inserção dessas em sala de aula. Como exemplo, os docentes citam as metodologias ativas.

Essas têm sido muito veiculadas e, por sua vez, utilizadas na enfermagem como mecanismos de melhor repasse de conteúdos e bons feedbacks dos mesmos. Contudo, vale ressaltar que, para a utilização das metodologias ativas, torna-se pertinente a conscientização dos discentes para que esses passem a efetuar o processo de reflexividade desde o banco da IES, tendo em vista que tais métodos requerem maior compreensão, raciocínio e, por sua vez, reflexão por parte de ambas as partes: alunos e docentes.

Tais quesitos não são tão presentes no Centro Universitário, mas, neste estudo, observaram-se diversas similitudes entre a Universidade e o Centro Universitário, as quais podem ser explicadas pelo fato de que a segunda instituição sempre busca subir de patamar educativo junto ao Ministério da Educação, procurando incentivar atividades de pesquisa entre professores e alunos.

Portanto, abaixo, seguem a apresentação e análise das respostas dadas pelos docentes do Centro Universitário, referentes à última questão do formulário.

Quadro 12 - Escritos dos docentes enfermeiros a respeito da pesquisa na formação pedagógica e reflexão sobre a prática – Centro Universitário

A pesquisa auxilia, de forma a complementar uma possível falta de formação pedagógica do docente enfermeiro e o processo de reflexão desse sobre a sua prática professoral? – Centro Universitário – 30 Respondentes	
C1	Sim. A pesquisa subsidia a formação pedagógica.
C2	Sim.
C3	Sim.
C4	Sim.
C5	Sim..
C6	Sim
C7	Sim. A pesquisa subsidia a formação pedagógica.
C8	Sim. A pesquisa proporciona ao docente discussões e abordagens que ficaram deficientes em seu processo formativo.
C9	Sim, por possuir informações contextualizadas e atualizadas, facilitando assim a compreensão, independente de formação.
C10	Sim, a experiência do enfermeiro.
C11	A pesquisa transforma o mundo, a nossa forma de pensar e estimula o pensamento crítico e reflexivo na sociedade em que vivemos e o quanto podemos impactar positivamente a sociedade, a Enfermagem e o mundo!
C12	Sim, pois não temos formação para a docência na graduação.
C13	Sim, pois desperta a busca de novos conhecimentos, novas ideias.
C14	Sim, na medida que permite o aprofundar na temática estudada e assim podem-se investigar novas práticas
C15	Sim. Acredito que a formação pedagógica do enfermeiro não pode se limitar apenas à graduação, pois, infelizmente, ainda é uma área pouco abordada nesse período de formação. A utilização da pesquisa é a melhor estratégia utilizada pelo enfermeiro para complementar a deficiência de formação pedagógica na academia.
C16	Sim. A pesquisa estimula a busca pelo conhecimento e aprimoramento, atua como atualização e dessa forma é possível enriquecer a prática assistencial e docente.
C17	Sim. Com a pesquisa é possível associar a teórica à prática, em como proporcionar uma vivência prática.
C18	Sim. A prática baseada em evidências é essencial para a formação profissional, mantendo a atualização na área de atuação.
C19	Sim. Uma das maiores dificuldades do docente Enfermeiro é a formação pedagógica. A pesquisa auxilia e complementa nossa formação com informações relevantes para a prática docente.

C20	É uma ótima forma de aprofundar conhecimento.
C21	Acredito que pode complementar por meio das evidências que apontem as melhores estratégias pedagógicas e seus benefícios para que possamos utilizar em sala de aula.
C22	Sim. A pesquisa é o que temos de mais atual para discussão e construção do conhecimento.
C23	Sim, o enfermeiro deve atuar associando a teoria à prática sempre, principalmente nos dias atuais com as evidências científicas.
C24	Em parte. É necessária a formação pedagógica para o exercício do magistério superior. Creio que se fosse possível a formação pedagógica atrelada ao mestrado e/ou doutorado, otimizaria nosso desempenho enquanto educadores no ensino superior.
C25	Parcialmente. A formação pedagógica inclui a pesquisa, mas necessita de outras técnicas associadas.
C26	Sim, pois as necessidades encontradas para o melhor planejamento das aulas são respondidas através de buscas de métodos já comprovados e que estejam disponíveis. Na graduação de enfermagem, não há preparação para ser educador, apesar de sermos cobrados para executar pós-formados educação em saúde e capacitação para a equipe.
C27	Sim! A busca por atualizações constantes deve existir para melhorarmos nossas condutas perante os alunos; não somos perfeitos, mas devemos sempre buscar por melhorias para sairmos do óbvio e buscarmos a excelência
C28	Sim, pois nos permite a reflexão e aprendizado de novas metodologias de ensino.
C29	Certeza, nós enfermeiros somos estimulados e cobrados a fazermos educação em saúde sem preparação para sala de aula ou condução de aulas. Isso vem mudando, graças a resultados de pesquisas que mostram que o Enfermeiro é um educador. Então precisamos recorrer a experiências cotadas em pesquisas para montarmos esse perfil esperado.
C30	Sim, através da pesquisa podemos aprofundar nosso conhecimento e compartilhar experiências que aprimorem nossa formação pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com respeito aos escritos dos docentes do Centro Universitário, detectou-se que, dos 30 respondentes, apenas 3 afirmaram que a pesquisa auxilia, de modo parcial, uma possível falta de formação pedagógica, assim como o processo de reflexão sobre a prática. Os demais (27) afirmaram que a pesquisa é mediadora do processo de formação e reflexão sobre a prática professoral do docente enfermeiro. Desses, 5 responderam apenas “sim”, sem justificar a resposta.

No Centro Universitário, percebe-se que, em 8 respostas, os docentes evidenciaram que existe uma espécie de aliança entre pesquisa científica e a prática assistencial em enfermagem. Dos respondentes, 05 afirmaram que a pesquisa auxilia na busca por inovação das práticas, não apenas de ensino, mas também da assistência.

Tal achado corrobora com os escritos de Braga e Bôas (2014), as quais afirmam que há uma espécie de oposição entre o ensino e a prática assistencial em enfermagem sendo, por isso, necessário que o profissional enfermeiro se introduza nas práticas de pesquisa para sempre se manter atualizado, assim como para produzir conhecimento e o repassar, de modo efetivo:

[...] é significativa a quantidade de artigos publicados que se referem à dicotomia existente entre o ensino e a prática de enfermagem a partir de quando esta se tornou uma carreira universitária e a pesquisa passou a ser imprescindível. Com essa evolução, o docente enfermeiro passou a enfrentar o problema de ter que conhecer a teoria e de ter vivência da prática, embora deixando de desenvolver uma atividade contínua no campo. Passou a ser visto como aquele que conhece a teoria e é respeitado pelo seu saber, enquanto o enfermeiro assistencial é o modelo da capacidade técnica, é o que sabe fazer.

Tal citação corrobora, também, com algumas assertivas dos docentes que remontam à busca pela atualização constante na área de atuação, por informações contextualizadas, por investigação de novas práticas, dentre outras colocações semelhantes que os mesmos trouxeram em suas respostas quando respondiam sobre a pesquisa como mediação de sua prática pedagógica e como reflexão desta.

Vendruscolo et al. (2018) se posicionam quanto à busca de conhecimento, alertando que os docentes enfermeiros devem não apenas preocupar-se com suas práticas assistenciais, mas também com suas práticas de ensino, de modo a fazerem o que uma das docentes respondentes afirmou: “A pesquisa transforma o mundo, a nossa forma de pensar e estimula o pensamento crítico e reflexivo na sociedade em que vivemos e o quanto podemos impactar positivamente a sociedade a Enfermagem e o mundo”. A posição de Vendruscolo et al. (2018, p. 99) é clara nesse sentido quando afirmam:

Considera-se, afinal, que a prática assistencial do professor é complementar as demais competências que o mesmo deve desenvolver para o desenvolvimento de um ensino que volta-se a reflexão e a mudança da realidade, na formação de alunos críticos e reflexivos e responsáveis para com a sua profissão e com o sistema de saúde.

Assim, existem muitas similaridades nas respostas dos docentes da Universidade e do Centro Universitário, o que leva ao mesmo processo de análise dessas.

Contudo, há uma fala dos respondentes que afirma: “Em parte. É necessária a formação pedagógica para o exercício do magistério superior. Creio que se fosse possível a formação pedagógica atrelada ao mestrado e/ou doutorado, otimizaria nosso desempenho enquanto educadores no ensino superior”. Observa-se que esse remete à necessidade de formação pedagógica, pois, mesmo entendendo ser a pesquisa mediadora e concebendo sua importância, atribui à formação pedagógica um espaço que não pode ser ocupado inteiramente pela mediação da pesquisa, o que chama a atenção.

Segundo Nóvoa, a formação:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção permanente de uma nova identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 38).

Mas, e quando não se tem formação prévia, tal como os docentes enfermeiros cuja formação é na modalidade de bacharelado em enfermagem? É essa a discussão que se traz aqui e cujos resultados remontam ao auxílio da pesquisa nesse processo de mediação de uma prática professoral. E, assim, mesmo com essa posição oposta frente a tantas outras, conforme o debate e interpretações das leituras, a pesquisa pode subsidiar o processo de formação e reflexão, desde que aliada à prática docente vivenciada, fato que se tenta evidenciar nos achados deste estudo.

A seguir, apresentam-se e analisam-se os escritos referentes aos formulários respondidos pelos docentes da Faculdade:

Quadro 13 - Escritos dos formulários respondidos pelos docentes enfermeiros a respeito da pesquisa na formação pedagógica e reflexão sobre a prática – Faculdade

A pesquisa auxilia, de forma a complementar uma possível falta de formação pedagógica do docente enfermeiro e o processo de reflexão desse sobre a sua prática professoral? – Faculdade	
F1	Com certeza.
F2	Sim, pois favorece a atualização de conhecimento e técnicas de ensino aprendizagem.
F3	Sim.
F4	Sim, a pesquisa permite o desenvolvimento de habilidades em diversas áreas. Quando o docente é pesquisador, ele possui mais subsídios para transmitir conhecimento para os alunos.
F5	Sim, ela é a base para uma formação de forma integral.
F6	Não. A formação pedagógica é essencial e a pesquisa fornece apenas um complemento. Sinto falta da licenciatura.
F7	Sim. Muitas vezes componente essencial.
F8	Com certeza.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao efetuar a leitura dos escritos dos docentes da Faculdade, observa-se que um docente, do total de oito, afirmou que a pesquisa não é mediadora, mas, segundo esse respondente, fornece apenas um complemento à formação pedagógica e ao processo de reflexão sobre a prática professoral do docente enfermeiro. Mesmo assim, sente falta da licenciatura, o que é interessante, uma vez que essa foi assinalada textualmente, evidenciando que foi lembrada como curso de formação para o ensinar.

Os demais deram respostas positivas à assertiva. O grupo, quando comparado ao da Universidade, permite observar que se deteve a complementar sua resposta surgindo apenas uma delas de forma afirmativa, mas sem nenhuma reflexão sobre sua afirmação, somente o SIM. O que denota um grupo também disposto à reflexão sobre o que fala ou sobre sua posição.

Ao efetuar um comparativo de todos os achados referentes às três IES, percebe-se, como já se afirmou, que a Faculdade possui os indicadores mais vulneráveis em relação as demais, isto é, quanto à capacitação docente e incentivo

à pesquisa, tendo em vista seu incentivo pouco significativo a esta última (fatores que não são o foco deste estudo).

Mas, com relação ao grupo proveniente da faculdade e dos centro e universidade, as respostas foram quase todas completas, mostrando também uma atitude no mínimo responsável com o que opinam e sobre o quê e como opinam. Ou seja, há uma reflexão sobre sua formação e sobre a pesquisa intervindo nessa como uma mediação de uma ausência de formação para o ensinar.

Quando o foco é formação em pesquisa ou o ensino com ou pela pesquisa, um dos aspectos também observados remete diretamente ao incentivo das IES não só às capacitações docentes e às formações em pesquisa, no caso, dos docentes da Faculdade, fato que demonstra uma falha da instituição no processo de formação e educação continuada do seu quadro, mas também apresenta uma realidade na qual não se descortina uma proposta ou a riqueza do ensino com e pela pesquisa. Essa questão é evidenciada por Nóbrega-Therrien et al. (2015), que demonstraram a ausência de um processo formativo dentro das instituições de ensino superior que condissesse com o ensinar pela pesquisa-ação docente, que desenvolve de forma mais científica a aprendizagem do discente. Nesse sentido, os autores assinalam que:

Os dados analisados indicam uma tendência a não se considerar sequer a titulação, o vínculo, a experiência ou a participação em grupos de pesquisa, para a lotação de professores em disciplinas que requerem domínio do campo de investigação, embora pesquisar seja um dos objetivos precípuos da Universidade e um componente curricular de formação inseparável do ensino, considerando a integração da produção de saberes e a aprendizagem destes (NÓBREGA-THERRIEN et al., 2015, p. 29).

Tal citação também remonta ao processo de mercantilização do ensino superior, o qual afeta mais as Faculdades, as quais aumentam ou diminuem seus quadros docentes em detrimento do seu número de alunos, bem como observando a titulação desse professor.

Isso culmina com a admissão de professores apenas em regime de contratação horista, tal como evidenciado nos resultados desta pesquisa, o que contribui para que o docente não estabeleça vínculos de ensino e pesquisa, e não estimule o aluno ao processo de pesquisa e reflexividade evidenciado no decorrer destes escritos.

Assim, após as análises das respostas obtidas no formulário, passa-se, agora, àquelas provenientes das entrevistas, com o objetivo não só de fechar lacunas, mas de enriquecer as discussões com base nos achados, de modo que buscar-se-á, nas análises das entrevistas, aprofundar aspectos relativos às experiências docentes em relação à utilização da pesquisa como mediadora para o seu ensinar, assim como outras demandas e compreensões a serem descritas nas seções a seguir.

7.2 A ENTREVISTA: COMPREENSÕES E ANÁLISES DA PESQUISA COMO MEDIADORA DA CONSTRUÇÃO OU RECONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista todas as respostas e dados obtidos nos formulários, estabeleceram-se os critérios de inclusão e exclusão outrora descritos e, a partir deles, foram entrevistados os docentes que responderam a tais critérios, num total de 06 professores.

Assim, em continuação às constatações em torno da crença de que a pesquisa é uma ferramenta potencialmente mediadora para construção ou reconstrução da formação pedagógica e reflexão sobre a prática, analisam-se as respostas obtidas, organizando-as por categorias temáticas que, por sua vez, emergiram das falas obtidas durante as entrevistas com os participantes da pesquisa.

Após a leitura das falas, percebeu-se que o foco, muitas vezes, direcionava-se ao cumprimento de carga horária, à preocupação com a transmissão de todo conteúdo programático, além do espaço que a pesquisa deveria ocupar na prática do docente, pois, no caso dos docentes enfermeiros, quando não há formação para tal prática, por vezes as respostas se tornavam objetivas demais ou, até mesmo, diretas demais, pouco detalhadas em exemplos ou fundamentos das práticas desenvolvidas.

Assim, ao serem questionados, as respostas quase sempre eram muito diretas, sem uma reflexão mais aprofundada ao que se questionava e perguntava, denotando falta de argumento, pressa ou ainda desvio de foco, recaindo sobre carga horária e conteúdo que precisa ser trabalhado em aula.

Chegando a esse ponto da tese, reafirma-se o pressuposto de que a pesquisa é de extrema importância para o embasamento da formação pedagógica do enfermeiro docente. Remonta-se às ideias defendidas por vários teóricos explicitados no texto do manuscrito. Assim, o enfermeiro docente não possui formação pedagógica para “ser professor” e, aqui, considera-se que essa lacuna existente na prática professoral do enfermeiro docente pode ser preenchida pela pesquisa, podendo ser mediadora para a falta da formação pedagógica, sendo também responsável pelo processo de reflexão sobre a prática profissional e professoral.

Desse modo, a partir das leituras efetuadas nas transcrições das entrevistas, emergiram três categorias temáticas a partir das quais foram analisados todos os aspectos relativos às falas dos docentes, de modo a empreender nossas compreensões e responder a um dos objetivos específicos desta tese, assim formulado: refletir, a partir dos resultados obtidos que sugiram a mediação da pesquisa na formação pedagógica e no pensamento reflexivo, sobre a prática professoral do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza – CE.

Portanto, as categorias temáticas são: *A pesquisa como fundamento da formação pedagógica do docente enfermeiro; Enfermeiro docente e a pesquisa como mediadora de sua prática professoral; e O docente enfermeiro que reflete sobre sua prática professoral: até onde vai a pesquisa?*

7.2.1 A pesquisa como fundamento da formação pedagógica do docente enfermeiro

Entende-se que a graduação em caráter de bacharelado fornece ao formando pouca ou nenhuma experiência pedagógica. Com a graduação em Enfermagem não sendo diferente dos demais cursos na modalidade de bacharelado, também é assim que acontece. Portanto, compreende-se que não existem ferramentas que preparem o sujeito para atuar como docente após sua graduação, o que muito facilmente acontece quando esses buscam encaixar-se no mercado de trabalho. Fontenele e Cunha (2014), nesse sentido, afirmam que, no atual cenário da prática do enfermeiro na assistência à saúde, também se destaca a área do ensino em nível médio e superior, aqui podendo esse profissional atuar como professor e pesquisador.

Ainda nessa lógica de discussão, conforme Braga e Bôas (2014) assinalam, o processo de formação dos profissionais enfermeiros denota uma reflexão constante a respeito do caráter, dos desígnios e dos fins a serem executados nas instituições de saúde e demais ambientes de trabalho, assim como sua instrumentalização, de forma que o futuro profissional reflita, criticamente, sobre a prática que irá exercer.

Assim, compreende-se que não há preparação para o enfermeiro no sentido da docência, ainda que o mercado esteja aberto a recebê-lo, haja vista os números elevados de universidades, centros universitários e faculdades que foram criadas só em Fortaleza (1 Universidade, 3 Centros Universitários e 10 Faculdades) e que oferecem o curso de enfermagem e, portanto, necessitam de formadores enfermeiros para formar. Na ausência dessa formação e inserida nessa realidade da docência, entende-se que a pesquisa aparece como válvula propulsora mediando esse processo, de modo que alguns docentes enfermeiros assim a consideram tanto nas práticas assistenciais, como professorais, utilizando-a para refletir a respeito das suas atitudes, problemas, vivências e questões.

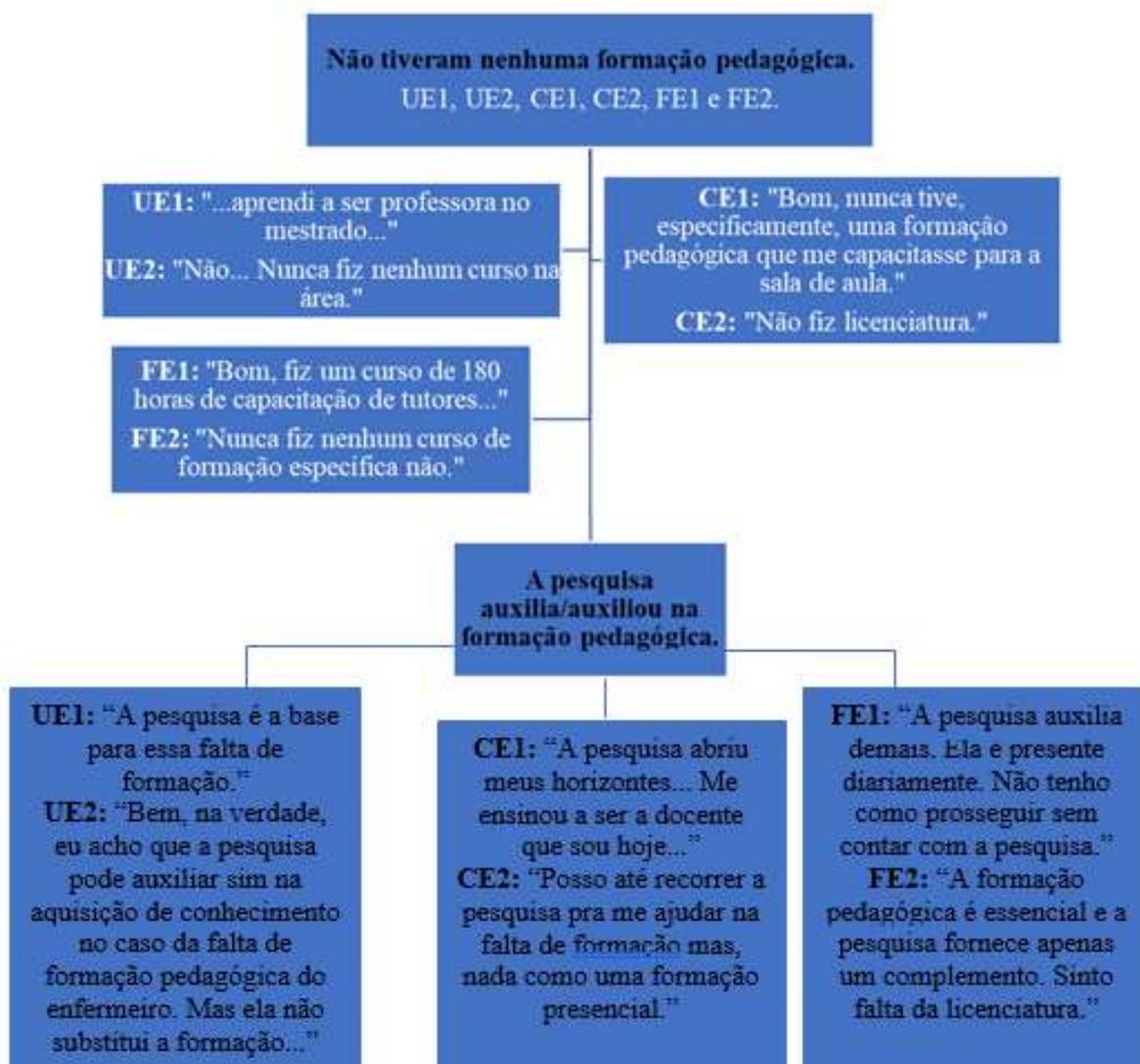
Não se pode, no entanto, esquecer como ponderam Neto e Maciel (2009) que, para ser professor, é necessário o desenvolvimento de determinadas técnicas e competências. Nesse sentido, torna-se indispensável uma formação (pedagógica) que os possibilite uma prática consciente e subsidie suas teorias e práticas de forma a atender as exigências existentes na prática professoral e ainda de forma competentemente técnica e política.

A partir dos relatos conferidos pelos entrevistados, percebem-se alguns pontos negativos de uma prática professoral desnutrida/desprovida de formação pedagógica: a insegurança quanto ao conteúdo, falta de dinamismo e de didática.

Os seis entrevistados citados nesse fluxograma não possuem nenhuma formação pedagógica que estruture ou oriente a sua prática pedagógica como enfermeiro docente, apesar de alguns até citarem a participação de cursos extensivos para tal.

Do fluxograma, pode-se extrair que, pelo fato de todos não possuírem uma formação pedagógica como base das suas atividades docentes, todos, em algum ponto, reconhecem que a pesquisa foi e é fundamental para a formação pedagógica do enfermeiro que leciona e que, de alguma forma, a pesquisa foi o passo mais importante que deram e que hoje é o alicerce para o seu “ser professor”.

Figura 25 - Falas dos docentes quanto à sua formação pedagógica



Fonte: Elaborada pela autora.

Embora haja na pergunta realizada um direcionamento para a pesquisa e seu papel como possível mediação para o ensino, a afirmação de sua importância não foi questionada e nem balizada com outras reflexões advindas do grupo entrevistado. Acredita-se que, pelo fato de o grupo todo ter formação em pesquisa advinda de cursos de mestrado e doutorado, as respostas surgiram com facilidade. A pesquisa foi literalmente um divisor de águas entre a aflição do docente despreparado e o auxílio para sua prática professoral. CE1 afirma que o docente que é hoje se deve à pesquisa. FE1 relata que não existe possibilidade de prosseguir na carreira docente se a pesquisa deixar de existir.

De fato, a pesquisa pode ser um modo alternativo para enfrentar a falta da formação pedagógica do enfermeiro docente em situações de aula. Até aqui, foram encontrados dados que mostram de forma mais consistente que a pesquisa auxilia esses docentes em seu desenvolvimento profissional mais amplo, ou mesmo o qualificam para a obtenção de uma racionalidade pedagógica distinta da racionalidade técnica tão predominante na área de enfermagem. De acordo com as falas, a pesquisa parece ser algo instintivo na hora de trazer um repertório de ações para tratar os conteúdos em aula, bem como para os alunos aprenderem, tal qual seus professores.

Na lógica desta discussão, a ponderação que fazem Neto e Maciel (2009) é bem-vinda, uma vez que os autores afirmam que a prática pedagógica do professor é considerada um processo amplo e complexo, comprometendo-se como mediador do ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisa o auxilia nessa mediação que exige reflexividade crítica sobre o ensinar, ou seja, sobre sua prática docente.

Freire (1996, p. 29) define em suas compreensões que o ensino só tem significado quando propicia a descoberta, definindo, assim, que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”:

Aponta-se, também, que as atividades de pesquisa são relativamente novas na enfermagem, como discutido nas reflexões no capítulo sobre pesquisa em enfermagem, sendo preciso, portanto, que o docente enfermeiro atente para o fato de que a pesquisa é o exercício de qualquer profissão. Como define Masetto (2008, p. 11): “Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa é o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica”.

7.2.2 Enfermeiro docente e a pesquisa como mediadora de sua prática professoral: utilização, dificuldades e desafios

Inicia-se esta análise com Gatti (2008), quando assinala que o docente de nível superior não pode abstrair a pesquisa de seu campo de atuação. Isso se deve ao fato da necessidade de manter-se atualizado e, principalmente, de ser participante dos movimentos de modificação, construção e reconstrução do conhecimento, uma vez que o conhecimento está sempre em construção. Nesse

sentido, entende-se que a pesquisa de fato pode ser um verdadeiro instrumento de atualização para os enfermeiros docentes, solidificando a ideia de ser também forma de “enfrentamento pedagógico” diante da ausência de formação de professor. A seguir, podem ser visualizadas as falas dos docentes sobre essa questão.

Figura 26 - Falas dos docentes quanto às estratégias utilizadas para a sua própria atualização enquanto docente



Fonte: Elaborada pela autora.

Já se refletiu sobre a falta de preparação e formação pedagógica dos enfermeiros docentes, de modo que se revela a escassez de publicações acerca dessa temática no Estado da Questão. Também se refletiu sobre a necessidade de questionar um meio que o enfermeiro docente poderia utilizar para fortalecer e embasar sua prática como professor, de modo que se decidiu investigar a pesquisa como suprimento dessa necessidade, isto é, utilização da pesquisa no sentido da ajuda na prática de ensino.

Portanto, observa-se, na figura acima, a exposição de falas que denotam a utilização de diversos mecanismos considerados “metodologias de ensino” para auxílio no repasse de conteúdos em sala de aula. Esses “mecanismos” remetem ao objetivismo tão presente na profissão, assim como à atualização constante da literatura trabalhada em sala.

Contudo, mesmo com o uso dos recursos que, hoje, a rede mundial de computadores permite em tempo real, os docentes referem outras problemáticas que dificultam o andamento das atividades, bem como a falta de recursos que

viabilizem a sua prática professoral em sala de aula ou fora dela, tal como demonstrado na fala a seguir:

UE2: Eu vejo como desafio as turmas grandes e como proceder para que toda a turma tenha um bom aproveitamento do conteúdo que estamos repassando, a escassez de materiais nos hospitais e postos de saúde para o desenvolvimento das técnicas assistenciais, as exigências da universidade, etc. O segurar o aluno na instituição, pois, como é privada, temos que fazer de tudo para que o aluno fique satisfeito e não tenha evasão... enfim... é complicado...

Sabe-se que a prática docente exige muitas atribuições do professor, sendo então um exercício complexo, repleto de responsabilidades e cheio de incertezas enfrentadas no chão da sala de aula, o que acaba acarretando muitos desafios, como, por exemplo: o ato de ensinar, o ser mediador na transmissão e construção de conhecimento, participação e incentivo à pesquisa, além de ser incentivador na formação ética e cidadã dos discentes.

Diante de um trabalho tão complexo e tão importante para a formação da cidadania, os docentes enfrentam uma desvalorização do seu trabalho em todos os níveis, realidade inclusive do enfermeiro professor. Nas IES privadas, o enfermeiro docente é contratado apenas para ministrar aulas (os dados assim também o comprovam) e se vê na necessidade de mais de um vínculo empregatício para um salário digno, o que acarreta na indisponibilidade de horário para planejamento das aulas e para a dedicação à pesquisa e à extensão.

Essa realidade é fundamentada nos estudos de Carrasco (2009), Pinto e Pepe (2007), e Sebold e Carraro (2013). Realidade que veio à tona nas falas dos seguintes entrevistados: CE1: “Excesso de trabalho, carga horária pesada, acúmulo de funções e empregos para conseguir um bom salário... esses desafios acho que são de todas as profissões e é do Brasil...”; FE1: “O meu maior desafio hoje é aliar uma carga horária grande de assistência com a carga horária da docência. No meu caso, ainda tem a coordenação de curso, que exige bastante também. Lógico que são escolhas, mas, é bem pesado”; FE2: “Uma carga horária de trabalho excessiva e as atribuições dos programas de pós-graduação que, às vezes, são desumanas, às vezes atrapalham um pouco a vida de docente. Mas a gente vai tentando conciliar”.

Observa-se, nas falas, o excesso de trabalho, bem como as dificuldades existentes no fato de se aliarem inúmeros vínculos empregatícios. Esse fato remonta

à reflexão da utilização dos mecanismos outrora citados como subsídios de auxílio da prática professoral em sala de aula. Tais mecanismos vão desde artigos científicos até metodologias ativas. Contudo, questiona-se como são utilizados tais artifícios. Esse fato pode subsidiar novos estudos.

Assim, a prática docente exige que o professor pense de forma crítica, com bastante coerência com a prática profissional e a didática em sala de aula. Nesse sentido, segue a reflexão que fazem Sebold e Carraro (2011):

A prática docente precisa ser crítica e implica que o professor pense certo, envolvendo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e pensar sobre o fazer, ou em outras palavras o movimento contínuo da reflexão sobre o cotidiano do ensinar-aprender. Este movimento de aproximação representa uma forma de educar, e está atrelada ao desenvolvimento da capacidade de reflexão dos enfermeiros professores, na busca de uma prática docente que considere tanto os aspectos de capacitação em conhecimentos e habilidades, mas também baseada na ética e no respeito à autonomia dos educandos. Neste contexto, o enfermeiro que opta em atuar na docência precisa repensar suas práticas de ensino do cuidado tendo em vista suas próprias formações e atuações para que possam sentir-se valorizados não apenas como enfermeiros, mas também como professores de enfermagem (SEBOLD; CARRARO, 2011, p. 22-28).

Portanto, refletir acerca da prática professoral do enfermeiro, no caso, dos entrevistados das IES privadas, é um desafio, observando-se que o déficit começa dentro do seu campo de formação, tendo como princípio a graduação. Esse, portanto, não recebe nenhum preparo que o possa orientar como ser professor e ainda precisa enfrentar uma realidade bem específica que apresentam as IES particulares assinaladas.

Com base no fato de que os dados deste estudo refletem que os docentes enfermeiros se preparam na graduação para atuar especificamente na assistência, visto que se encontrou que 48 (98%) possuem graduação em caráter de bacharelado e apenas 1 (2%) em caráter de licenciatura, entende-se ou observa-se que, nesse grupo de entrevistados, o aprender a ser professor é uma aquisição que os enfermeiros docentes estão encontrando na pesquisa científica.

Podemos constatar isso, ainda, na fala do seguinte entrevistado: CE2: “A falta de formação pedagógica. As dúvidas que às vezes surgem: será que estou fazendo direito? Será que estou planejando direito? Enfim... É o desafio de ensinar aprendendo e aprender ensinando. É um paradoxo”.

Tal fala remonta a uma preocupação presente na vivência desses docentes. Assim, procuram amparar-se em tentativas de procura de subsídios para

resposta às suas dúvidas, fato demonstrado nos escritos de Sebold e Carraro (2011) os quais afirmam que:

O ensinar e aprender não se configura em tarefa fácil aos educadores frente ao mundo globalizado onde a velocidade de informações e avanços tecnocientíficos é um dos desafios. Este desafio parece tornar-se ainda mais complexo ao se ensinar futuros profissionais o cuidado, desafio do enfermeiro-professor, que precisa estar munido de competências que vão além do preparo de uma aula, ou das paredes da sala de aulas, visto que o enfermeiro-professor constantemente se vê em situações variadas em seu cotidiano de trabalho. Estas situações envolvem não só o professor e o aluno, mas outros sujeitos, tais como pacientes, famílias, membros da equipe de saúde. Entretanto estas situações podem ser experienciadas com alegria, angústia e pesar (SEBOLD; CARRARO, 2011, p. 22-28).

Os professores são mediadores da construção e norteamento para a reformulação de conhecimento e, para tanto, entende-se que precisam estar envolvidos em ambientes e práticas contemporâneas, para não serem comparados a professores transmissores de conhecimentos, inseridos em modelos ultrapassados de ensino.

Portanto, o professor, nesse cenário, precisará aliar a pesquisa ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de tornar possível a aproximação de si mesmo e dos alunos à prática investigativa, entendendo-a com um viés educativo. Mais uma vez, retorna à questão de que, embora não seja o foco deste estudo, que é o de ensinar pela e com a pesquisa, deve ser considerado importante, chamando atenção para a riqueza desta condução, temática também abordada por Silva e Santos (2017) quando ponderam que:

Portanto, sobre a importância da pesquisa no meio acadêmico, o professor deve aliar a pesquisa ao processo de ensino e aprendizagem, aproximando o senso comum a realidade investigada, já que sua função como pesquisador e justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão entalçadas a partir delas. Hoje é comum, que professores deixem que seus alunos participem da escolha dos conteúdos que serão passados, na tentativa frustrante de buscar o interesse e a cooperação dos mesmos, já que eles não sentem prazer na pesquisa nem tão pouco tem o hábito de pesquisar. Não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa. O professor deve entender o poder transformador que a educação possui e é através dessa arma poderosa e lapidada por ele, que determinará e possibilitará o futuro de seus alunos para o exercício pleno da cidadania. É a partir dessa reflexão sobre a importância do desenvolvimento da pesquisa em sua prática diária, que os professores possibilitem aos seus alunos uma formação crítica e autônoma (SILVA; SANTOS, 2017, p. 22-34).

A valorização da pesquisa científica e educativa, como propõe Pedro Demo, transcende a necessidade exclusiva voltada para a formação acadêmica. No seu entendimento, aquele enfermeiro que decide atuar na docência deve apropriar-se da pesquisa como parte de fundamento para embasamento de suas atividades, uma vez que ele não foi capacitado para ser professor e sim enfermeiro.

Porém, essa realidade de desvinculação, entende-se, não deve existir exatamente por a docência ser um campo de atuação do enfermeiro. Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa de tese traz à tona a necessidade de aliar, agregar, de tornar holística a visão fragmentada do ser enfermeiro assistencial e ser também enfermeiro docente.

7.2.3 O docente enfermeiro que reflete sobre sua prática professoral: até onde vai a pesquisa?

Aplicar a prática de docentes que já ensinaram acaba sendo a automática reprodução de modelos e práticas docentes. Se a prática docente for assim alicerçada, continuar-se-á no vale do despreparo pedagógico e enfrentamento de desafios já mencionados e até a aparição de novos.

Diante da realidade da ausência de formação pedagógica em docentes bacharéis ou, melhor, falta de clareza de quem por ela institucionalmente e oficialmente se responsabilize, crê-se que é um fato diante das discussões e leituras das normativas oficiais que tratem a educação superior, o que leva a uma preocupação concreta em relação à formação pedagógica.

Portanto, há necessidade premente de ir além, de simplesmente juntar fragmentos de acertos de outros professores. Se aprendemos a ensinar com antigos professores, com quem eles aprenderam? Essa é uma dúvida que indubitavelmente surgirá quando se refletir sobre o tema. Quem forma o professor ou o formador de formadores?

Essa rede de preocupação e ação deve ter um início e, para que essa rede não continue sendo tecida dessa forma, seguindo exemplos, reproduzindo práticas, sendo automática, a formação pedagógica deve ser algo presente, pensada e valorizada na vida profissional dos enfermeiros docentes e daqueles que pretendem seguir carreira docente. Nesse sentido, o seguinte entrevistado afirmou em sua fala que:

UE1: Acho que os exemplos dos nossos professores ajudam muito... Mas só os bons exemplos (risos). Mas, seria muito bom que os profissionais da saúde tivessem essa formação já na graduação... realmente, se parar pra pensar, e agora eu tô parando, a gente tem essa deficiência... mas... a gente tem mesmo é que correr atrás... estudar muito e sozinho... e acaba que aprendemos, maioria das vezes, na marra, na luta diária. No acerto e erro, entende? Aí vamos vendo o que os outros vão fazendo que dá certo, vamos lendo a respeito e vamos reproduzindo. Mas, pra saber ensinar, na enfermagem, é essencial o conhecimento teórico, aplicado à prática. Isso é essencial.

FE1: Hoje, aprendemos a ensinar com os nossos professores. Eles são nossos espelhos. E precisamos tirar deles o melhor para reproduzir. É algo muito constante na enfermagem. Podem observar: aqueles professores que mais gostamos, procuramos imitar no futuro, caso a gente vire professor também. Mas o conhecimento também é essencial. Lógico. Sem ele não somos nada.

Ter professores como espelho realmente é um ponto importante, mas possui seu limite em termos de formação, porque somente o que se visualiza não contém os fundamentos teóricos que alicerçam uma prática pedagógica que ensine a ensinar. A Didática é mais do que isso.

Se a pesquisa incentiva a ser críticos e reflexivo, é preciso compreender com fundamentos teóricos advindos de uma formação própria e específica do campo da pedagogia que há sim a necessidade de ser crítico e mais reflexivo acerca da prática professoral, ancorado em compreensões teóricas e práticas.

Nessa lógica de entendimento, o pensamento de Zeichner (1993) assinala que um modelo de formação de professores se baseia num conjunto de princípios e crenças acerca da natureza e objetivos da instituição, do ensino, dos professores e da sua formação. Dentre os vários modelos citados pelo autor, destaca-se o modelo de imitação, o qual é chamado pelo autor de “Modelo de imitação artesanal”.

Na abordagem da imitação artesanal aprende-se vendo como se faz e repetindo o exemplo depois. Portanto, o futuro professor deve estar junto ao mestre perspectivando-o como modelo a seguir, porém nem sempre bom. As estratégias formativas recaem numa demonstração de reprodução e perpetuação do “bom” modelo.

Assim, compartilha-se também a ideia de Faria (2003) acerca da temática em discussão, mas com uma âncora e foco já no ensino reflexivo e na reflexividade que, entende-se, exige essa formação pedagógica a priori. Para a autora, a essência do ensino reflexivo é tornar o que é engessado, formalmente expresso, em algo espontâneo e até, de certa forma, inconsciente no que tange ao aprender a ensinar

a partir da apropriação dos aspectos simples ou complexos da prática docente. Isso torna o professor reflexivo o próprio examinador de sua prática e, dentro disso, o conceito de ensino reflexivo na formação de professores pressupõe que oportunidades devem ser favorecidas para que os aprendizes de professor interiorizem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Aceitando e defendendo a formação para docência, e ancorada nos dados dos docentes enfermeiros entrevistados, evidenciando a sua ausência e ainda entendendo a importância da pesquisa na mediação dessa carência, defende-se o ponto de vista de que a utilização da pesquisa se sobressai na metodologia de ensino desses professores.

É visível em seus relatos e respostas que ela pode funcionar, também, como um dos fundamentos para a construção de uma prática professoral eficaz, quando da ausência de formação para o ensinar e, sobretudo, quando essa já existe, como no caso de professores licenciados. Nos depoimentos dos docentes-enfermeiros entrevistados é que a pesquisa se mostra mais presente, ao ser fonte contínua de atualização do planejamento e reflexão sobre suas aulas.

Entende-se que se evidencia a reflexão crítica do professor, que se faz presente nesse movimento de pensar uma prática carente de formação para o ensinar e tentar melhorá-la com a mediação da pesquisa, mas desenvolvendo um processo que o ato reflexivo também advindo da formação em pesquisa o habilita para tal.

Nessa lógica, o que caracteriza um professor reflexivo, para Faria (2003), é o fato de que esse não se esgota no imediato da sua atuação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Habilidades que se desenvolvem em um movimento dialético onde a formação do professor enfermeiro bacharel para pesquisa também está muito presente.

Nota-se, na fala de um entrevistado, a consideração de que a pesquisa está totalmente fragmentada na prática professoral e de que ela pode ajudar, mas não é essencial.

UE2: A pesquisa é muito importante. Hoje na enfermagem, só se cresce profissionalmente, se você for pesquisador. Você precisa entender de metodologia, precisa ensinar isso aos alunos, precisa entrar nesse meio... e ela é quem ajuda quando temos dúvidas, quando precisamos de atualização... Mas, na formação, temos que aprender, basicamente,

sozinhos... E é difícil porque ninguém costuma pegar na nossa mão para nos ensinar: Olhe, faça assim; Olhe, pesquisar é assim; Olhe, a pesquisa ajuda nisso... Não... Você aprende só... Então não acho que a pesquisa seja essencial na formação porque também precisamos aprender a pesquisar. Então precisamos de formação pra pesquisador também...

Temática, anteriormente, de certa forma analisada quando de uma resposta nesse sentido, proveniente do formulário e com a qual se concorda plenamente, acrescenta-se à discussão a seguir, na qual assinalam-se as compreensões que fazem autores como Rodrigues e Mantovani (2007) e Calixto e Rodrigues (2015), ao referirem que as tendências pedagógicas estão cada vez mais voltadas para o pensamento reflexivo do docente e sua concomitante participação no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, o enfermeiro docente ainda está mais preocupado com a transmissão do conhecimento e cumprimento de carga horária, deixando de refletir sua prática professoral, uma vez que o trabalho docente está impregnado de intencionalidades. Ponderações que se encontram em algumas das falas dos entrevistados, já referidas nos escritos anteriores e que, de certa forma até já analisadas anteriormente, mas com as quais se concorda.

Como já citado várias vezes, o despreparo pedagógico dos enfermeiros docentes participantes da pesquisa é um fato. Os dados remetem, também, à discussão com o foco nas múltiplas funções assumidas por esses profissionais: são enfermeiros, são professores, são assistencialistas.

Assim sendo, percebe-se que os enfermeiros docentes ainda não incorporaram a prática professoral ao ser enfermeiro, isto é, ainda não a interpretam como algo que demanda formação, reflexão e tempo.

No estudo realizado por Braga (2013), essa afirma que o profissional enfermeiro, quando inserido na docência, leva certo tempo para se sentir professor, provavelmente o mesmo tempo que ele leva para passar da fase de instabilidade e ansiedade de iniciação da carreira para a fase de estabilização. Observa-se como os professores aqui consultados se autorreferenciam quando perguntados sobre a sua trajetória enquanto enfermeiros e docentes:

UE1: Eu sou graduada em Enfermagem pela Unifor em 2007 e especialista em Enfermagem do Trabalho pela UECE em 2009. O mestrado em fiz na UFC e terminei em 2012. Passei no doutorado no ano passado na UFC. Ainda sou enfermeira Assistencial da UTI Pós-Operatório Infantil e ambulatório de transplante cardíaco do Hospital Dr. Carlos Alberto Gomes

Stuart (do coração de Messejana) e hoje atuo, também, como docente do Curso de Enfermagem na UNIFOR desde 2015.

UE2: Eu sou graduada em Enfermagem pela UNIFOR em 2005 e mestrado também na UNIFOR que terminei em 2010, em saúde coletiva. Passei no doutorado em 2015, também na UNIFOR. Defendo esse ano, se Deus quiser. Sou professora do Curso de Enfermagem da UNIFOR desde 2013 e coordeno o Projeto Jovem Voluntário da Vice-Reitoria de Extensão e Comunidade Universitária da UNIFOR.

CE1: Eu fui graduada em Enfermagem pela UNIFOR. Fiz mestrado e doutorado em enfermagem na UFC. Atualmente, sou professora Assistente III do Centro Universitário Estácio do Ceará desde 2013. Fui enfermeira assistencial do Hospital do Coração de Messejana durante um ano. Após a graduação, já iniciei como professora de curso técnico de enfermagem e, depois do mestrado, fui aprovada na seleção da Estácio onde permaneço até hoje. Não estou mais atuando na assistência.

CE2: Fui graduada em Enfermagem pela UECE em 2006, tenho mestrado em cuidados clínicos na UECE, especialização em Enfermagem em UTI Pediátrica e Neonatal e especialização em Enfermagem em Cuidado Pré-Natal. Atualmente eu sou enfermeira da Unidade de Terapia Intensiva do Hospital Geral Dr. Waldemar Alcântara e sou Docente do Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário Estácio do Ceará desde 2013. Eu sou, também, membro do Núcleo de Estudo em Promoção da Saúde Sexual e Reprodutiva UFC. Atuei um tempo como integrante do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde e Gestão Hospitalar. Sempre trabalhei com crianças em terapia intensiva e essa prática levei para sala de aula. É a área que ensino para os meus alunos, que é a saúde da criança.

FE1: Bom, sou enfermeira, graduada pela Universidade Federal do Ceará, sou mestre pelo também pela UFC. Sou especialista em Gestão, Auditoria e Perícias em Sistemas de Saúde. Sou coordenadora do curso de Enfermagem da Faculdade Ateneu - Unidade do Pecém. Bom, sou enfermeira plantonista da UPA e tento conciliar a assistência com a sala de aula.

FE2: Sou enfermeira formada na UNIFOR, mestre pela UFC, doutoranda em Saúde Coletiva pela UECE, Especialista em Estratégia da Saúde da Família e em Saúde Mental pela Universidade Estadual do Ceará UECE e em Urgência, emergência e UTI pela UNINTER. Sou Docente na Faculdade ATENEU desde 2015 das disciplinas de Saúde Mental; Saúde, Sociedade e Ambiente e Fundamentos de Enfermagem. Preceptora de saúde do adulto e paciente crítico. Sou enfermeira do SAMU desde 2014, mas já passei por diversos hospitais de Fortaleza.

Em nenhuma das falas se observa a formação docente/pedagógica, o que corrobora com os dados outrora obtidos no formulário. Mesmo com uma pergunta direcionada à trajetória, observa-se que os docentes a compreenderam como uma espécie de “currículo”, de modo que passaram suas experiências acadêmicas e trabalhistas, mesmo com os devidos estímulos da pesquisadora.

Já com respeito à pesquisa como mediadora da ausência desse processo formativo, observa-se nas falas nesse sentido, aqui registradas, como a pesquisa foi

primordial para que esses pudessem conseguir transpassar barreiras advindas da falta de formação pedagógica.

UE1: A pesquisa é parte essencial na minha formação. Sem ela, eu não estaria aonde estou... Especialização, mestrado, doutorado... tudo através da pesquisa... estímulo meus alunos ao mesmo caminho porque só temos a ganhar... a pesquisa é o caminho... e ela que me formou para ser a profissional que sou hoje.

CE1: Ahh... A pesquisa abriu meus horizontes... Me ensinou a ser a docente que sou hoje porque, como não tive formação pra saber ensinar, tive que ler a respeito, perguntar, entender... E a pesquisa é que ajudou no processo. Os artigos científicos... produção de conhecimento...

FE1: A pesquisa auxilia demais. Ela é presente diariamente. Não tenho como prosseguir sem contar com a pesquisa. Como já falei, produzimos demais. Então, temos sempre que utilizar o que nossa profissão produz. O conhecimento que é produzido deve ser usado em sala de aula.

Tal fato pode significar o reconhecimento da dimensão científica da pesquisa como produtora de novos conhecimentos, contudo, demonstra pouco a sua face educativa, assim como a pouca ou nenhuma compreensão sobre como a pesquisa tem auxiliado pedagogicamente no trabalho destes.

Acredita-se que, pelo histórico da profissão em pesquisa, essa é considerada pelos docentes como produtora de novos conhecimentos. Contudo, esses não conseguem interligá-la de modo mais evidente e visível à dimensão educativa, embora contraditoriamente afirmem que ela (pesquisa) é utilizada como mediadora para a carência da formação para o ensinar. Faz-se tal interpretação com vistas à objetividade das respostas, embora com essas ponderações dos entrevistados, porque parecem contraditórias e o são, tal como demonstram as falas abaixo:

UE2: Eu acredito que as pesquisas são importantes para embasar o conhecimento científico na área da saúde... A pesquisa é muito importante. Hoje, na enfermagem, só se cresce profissionalmente se você for pesquisador. Você precisa entender de metodologia, precisa ensinar isso aos alunos, precisa entrar nesse meio... e ela é quem ajuda quando temos dúvidas, quando precisamos de atualização... Mas, na formação, temos que aprender, basicamente, sozinhos... E é difícil, porque ninguém costuma pegar na nossa mão para nos ensinar: Olhe, faça assim; Olhe, pesquisar é assim; Olhe, a pesquisa ajuda nisso... Não... Você aprende só... Então, não acho que a pesquisa seja essencial na formação porque também precisamos aprender a pesquisar. Então precisamos de formação pra pesquisador também... mas a pesquisa ajuda sim... ela tem sua importância.

CE2: Ajuda demais... mas não é 100% responsável pela melhoria da minha formação. Posso até recorrer à pesquisa pra me ajudar na falta de formação, mas, nada como uma formação presencial, ali, na sala de aula, com um formador... enfim.

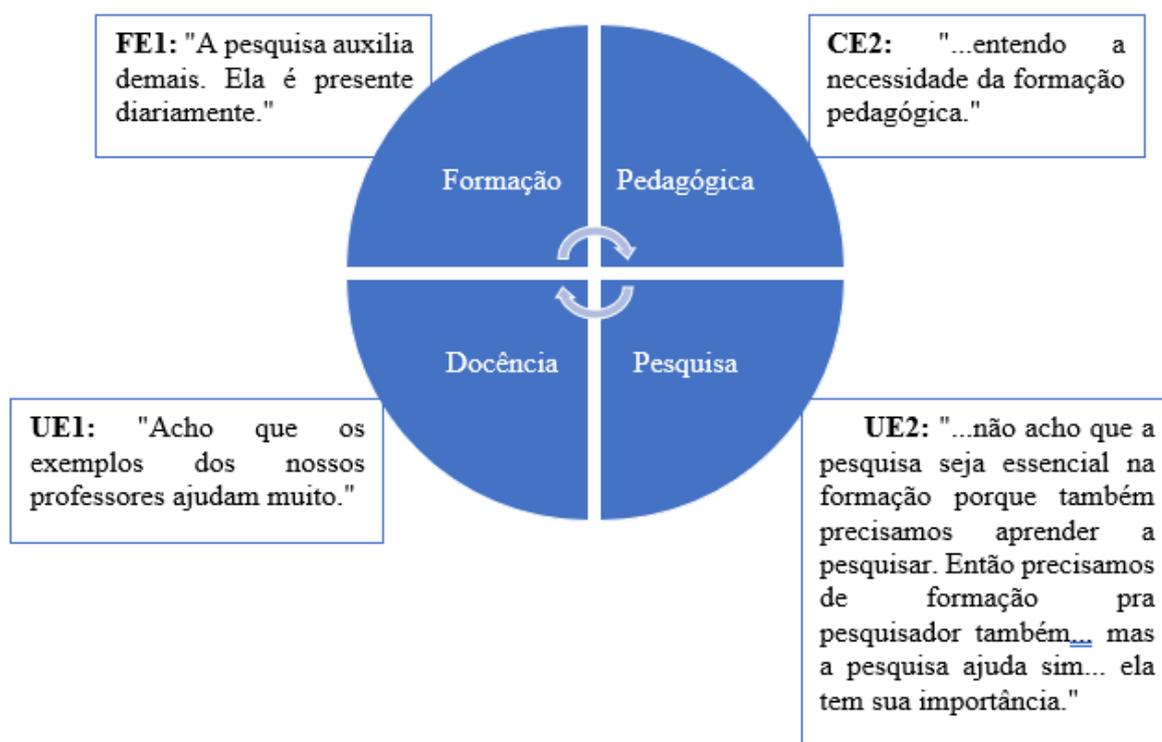
E por qual motivo não está tão associado ao ensino quanto a assistência? Entende-se que a contradição venha da falta de concepção da compreensão defendida por Demo (2011, p. 44), advogando que a pesquisa não é somente, produzir conhecimento. Conforme o autor, “isso não redundava apenas em competência técnica e científica; funda também um passo essencial no processo emancipatório”.

Portanto, sempre existirá a necessidade de ampliar as possibilidades humanas a partir da viabilização de consciência crítica, reflexiva e da criatividade em busca do contínuo desenvolvimento da pessoa e sociedade. Nesse contexto, a formação pedagógica do docente enfermeiro é algo essencial para o atendimento dessas demandas e, principalmente, a sobreposição ao modelo educacional tradicional.

Ainda com âncora no pensamento de Freire (1996, p. 32), o que existe de pesquisador em um professor não é uma parte dele, um fragmento do ser docente, ou até mais uma qualidade do professor. A indagação, a busca, a pesquisa são parte natural do docente, e é necessário que na formação continuada do professor ele perceba e se assuma como professor pesquisador

Assim, conforme observa-se na figura a seguir, veem-se algumas colocações docentes quando da importância da pesquisa na formação e reflexão sobre a prática professoral desses.

Figura 27 - Falas dos docentes quanto a Pesquisa, Formação e Reflexão



Fonte: Elaborada pela autora.

A pesquisa indubitavelmente contribui com a formação do docente, isto é, quando o docente não tem formação pedagógica formal, a pesquisa é uma das possíveis alternativas para auxiliar a sua prática docente, embora com todos os limites do “aprender fazendo”, pois, indo além da sua aplicação em aula, o uso da pesquisa pode ajudar a instalar a dúvida constante no professor e exigir a reconstrução contínua dos seus saberes, da sua formação.

Mas, com isso, não se nega o valor da licenciatura para a formação pedagógica desses docentes. Ela é necessária para embasar a prática professoral em várias dimensões, uma vez que muitos enfermeiros docentes que não têm formação pedagógica acabam utilizando tendências pedagógicas mesmo sem entender ou saber que são instrumentos peculiares da formação do professor. É o que se observa na fala a seguir:

CE1: A pesquisa esteve presente em todas as fases da minha trajetória porque, quando entrei na graduação, logo passei a fazer parte de grupos de pesquisa e, dessa forma, aprendi a pesquisar e comecei a perceber a importância que a pesquisa tem pra fomentar a nossa prática (Prática

assistencial?) Sim, sim... Mas a pedagógica também... Se não temos formação, temos uma gama de material à disposição para que possamos nos preparar. Agora, lógico que o professor precisa querer se preparar, querer aprender para ensinar. Mas, a internet está repleta de bases de dados lotadas de artigos, e-books, é material em todos os formatos que você quiser... Permaneço com a mesma opinião que a pesquisa sim me ensinou a ser a docente que sou hoje.

Conforme já descrito em seções anteriores deste manuscrito, a enfermagem costuma ter muita produção em pesquisa e isso deve ser utilizado na prática: fomenta-se que a pesquisa é sim uma forte aliada da prática professoral.

Investigar é um processo de construção de conhecimento, e investigar a prática professoral é ainda mais importante quando se torna um processo de construção de conhecimento contínuo sobre essa prática. Observa-se que, para esse público, em especial, que carece da didática e de uma compreensão mais crítica dos desafios da docência como profissão, ela pode ajudar a criar uma base, um leque de atividades, de modos de trabalhar o conhecimento e a aprendizagem.

Assim, buscava-se encontrar a pesquisa como mediadora do processo de formação pedagógica do docente enfermeiro. Contudo, encontrou-se que a pesquisa é uma ferramenta auxiliar, mas a concepção dos docentes enfermeiros é de que essa é “pesquisa científica”. Eles não reconhecem plenamente ou evidenciam como acontece o suprimento dessa ausência pedagógica, ou como essa entra na sua base pedagógica para ensinar e temos os dados e as falas para tecer tal informação.

São pessoas/profissionais/professores de quem ninguém cuidou da formação pedagógica e sequer a questionam. Contudo, são cobrados a sempre produzirem bons resultados.

8 CONCLUSÕES

“Se o sábio lhes der ouvidos, aumentará seu conhecimento, e quem tem discernimento obterá orientação para compreender provérbios e parábolas, ditados e enigmas dos sábios.”

(Provérbios 1:5-6)

Em nosso estudo, pleiteávamos a defesa da tese de que ‘na ausência de preparação formal para o ensino, o docente enfermeiro bacharel utiliza-se da pesquisa como mediadora da sua prática professoral e da reflexão crítica sobre essa, o que favorece o seu ensinar em sala de aula.

Tal formulação adveio de uma realidade vivenciada, tanto individualmente como coletivamente, na qual sentíamos que sempre utilizávamos a pesquisa como instrumento mediador de nossas práticas professorais e nossos processos reflexivos, mas essa compreensão não é nem clara na prática de muitos docentes enfermeiros, nem reconhecida em estudos mapeados e na literatura (evidenciada no estado da questão desta tese), em meio à profissão em que, por vezes, mistura-se (assistência e docência).

Desse modo, ao observar todas as nuances que permeiam a prática do docente enfermeiro, assim como a realidade peculiar daqueles que lecionam em instituições de ensino superior privadas, apresentamos, como objetivo geral deste estudo, compreender se o docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE utiliza-se da pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e se essa contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral.

Lembramos nossa escolha por essas instituições por não costumarem ser lócus de estudos, assim como serem realidade de trabalho da pesquisadora deste estudo.

Para tentar alcançar tal objetivo, procuramos descrever o processo formativo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza-CE, destacando as iniciativas ligadas à pesquisa e a formação para o ensino; conhecer as compreensões que os docentes enfermeiros das IES privadas de Fortaleza CE têm sobre pesquisa; identificar a pesquisa como contributo para o exercício da prática professoral e pensamento reflexivo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza-CE; e refletir, a partir dos resultados obtidos que sugiram a mediação da

pesquisa na formação pedagógica e no pensamento reflexivo, sobre a prática professoral do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza – CE.

Portanto, como dados concretos do nosso estudo, constatamos que a maioria 45 (91,8%) dos docentes enfermeiros das IES privadas pesquisadas eram do sexo feminino, estavam na faixa etária contida entre 31 e 40 anos e possuíam o mestrado como maior titulação acadêmica.

Constatamos, também, que o incentivo à pesquisa é maior na Universidade, mediano no Centro Universitário e bem menor na Faculdade, fato que leva a refletir sobre como os docentes que trabalham na faculdade conseguem contrapor-se ao sistema “captacional” de alunos para incentivar seus discentes à produção e à reprodução do conhecimento.

Ainda a respeito desse incentivo, observamos a existência e funcionamento de projetos de pesquisa e extensão na Universidade e no Centro Universitário. Não os constatamos na Faculdade, o que nos leva à reflexão a respeito das oportunidades de aprendizado oferecidas aos alunos nas três situações distintas, assim como ao próprio docente, embora esse não tenha sido o nosso foco de investigação.

Dessa maneira, fica claro que o eixo das discussões precisa permear o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos de enfermagem, de modo que esse deve ocorrer para propiciar ampliação dos conhecimentos e habilidades dos mesmos, estimulando a motivação e o interesse de todos os envolvidos – docentes, alunos, colaboradores, etc. Portanto, mesmo não sendo nossa preocupação ou foco imediatos, acrescentamos que a instituição superior de ensino deve ser uma “ponte” que possibilite a entrada do acadêmico no universo sociocultural do conhecimento da área da enfermagem e também no campo pedagógico.

Outro fator importante que conseguimos evidenciar foi a falta de formação pedagógica do docente enfermeiro, fato já comprovado pela falta da licenciatura, mas, no advento do magistério no ensino superior, esperava-se um mínimo de formação. Para tanto, perguntamos a respeito das “capacitações” pedagógicas oferecidas pelas IES e os docentes afirmaram, em sua totalidade, que essas existem com uma periodicidade semestral, em formato de cursos de curta duração. Entretanto, os mesmos docentes não reportam como os saberes aí veiculados aparecem na sua prática ou a suprem pedagogicamente.

Aqui, ressalta-se a constatação de que a prática docente na enfermagem vem aumentando cada vez mais nos últimos anos, fato também evidenciado em nosso estudo, quando observamos que, no ano de 2010, havia 28.577 cursos superiores no Brasil, número que saltou para 33.501 em 2015, mostrando, desse modo, uma necessidade acentuada desses profissionais receberem formação pedagógica estando ainda no curso de graduação.

Isso seria, portanto, a primeira sugestão a ser deixada pelo nosso estudo: a implementação de políticas que imponham disciplinas de formação pedagógica no curso de graduação em enfermagem, com base no fato não apenas da docência em enfermagem, mas, também, no enfermeiro ser educador em saúde e formador de opiniões dentro das instituições em saúde, sendo isso previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001).

Contudo, pleiteando a comprovação da nossa tese e tendo em vista a falta de formação pedagógica, perguntamos, então, se os docentes enfermeiros consideravam a pesquisa como mediadora da sua formação pedagógica. Obtivemos, quase que por unanimidade (11 – 100% da Universidade; 27 – 90% do Centro Universitário; 7 – 87,5% da Faculdade), respostas afirmativas, indicando que a pesquisa em enfermagem é instrumento de formação para o docente enfermeiro e que esse a utiliza como ferramenta auxiliar para a sua prática professoral, fazendo-o refletir sobre a própria prática. Entretanto, essa adesão ao que perguntávamos, para além de possíveis limites da prática de entrevista⁵¹, mostrou que os docentes da área pouco refletem sobre sua base pedagógica para ensinar.

Vale a reflexão de que o enfermeiro, enquanto profissional, está inserido em diversos âmbitos de trabalho: no gerenciamento, nas unidades de saúde, na educação em saúde, no ensino e na pesquisa. Se o docente enfermeiro leva o aluno à reflexão mediada pela pesquisa desde a graduação em enfermagem, a possibilidade de esse prestar uma assistência pautada na reflexão crítica é muito maior, favorecendo, assim, o melhoramento da qualidade do seu trabalho.

Portanto, compreendemos que aqueles que vivenciam a pesquisa passam a pensar criticamente sobre as dificuldades que enfrentam, em tempo real, tanto em sala de aula como na prática assistencial, assim como a respeito do

⁵¹ A entrevista é sempre uma prática de produção e intercâmbio de sentidos entre entrevistador e entrevistado, onde um jogo simbólico de convencimento, persuasão, troca de pontos de vista e modos de ver se manifesta.

cotidiano do universo acadêmico. Reconhecemos, também, que alunos e docentes enfermeiros precisam estar inseridos de maneira atuante nos debates a respeito da importância da pesquisa em sala de aula e das contribuições dessa para o desenvolvimento da prática de ambos, reconhecendo a importância que a pesquisa tem no ensino, reflexão e ação. Vale lembrar que o problema não é a pesquisa, e sim a formação pedagógica ou a pesquisa entendida também, sobretudo, como educativa.

Constatamos, nas entrevistas, diversas similitudes entre os processos formativos dos docentes enfermeiros: o enfermeiro gradua-se, exerce sua profissão na prática assistencial e adentra na docência como mecanismo de procura de crescimento pessoal e profissional ou área disponível do mercado de trabalho. Em alguns casos, observa-se o contrário: o enfermeiro adentra na docência antes de exercer a prática assistencial, isto é, inicia sua vida profissional lecionando em cursos técnicos, o que nos faz pensar e refletir em como tal profissional recém-graduado passa a lecionar em sala de aula. Aqueles que responderam terem vivenciado situações semelhantes a essas, afirmaram, justamente, terem utilizado a pesquisa como subsídio e fonte de dados concretos para retirada das suas dúvidas e fonte de conhecimento para o exercício da sua prática docente.

Contudo, observando o resultado exposto acima, ressalta-se que o pensar criticamente e reflexivamente, bem como a utilização e desenvolvimento da pesquisa para esse fim, a ética, o respaldo teórico e prático, a criatividade e a interdisciplinaridade devem ser valorizados.

Tentamos, no decorrer das análises, trazer algumas discussões a respeito desse questionamento; contudo, o mesmo não era nosso objetivo, mas acabou por tornar-se um palco para pesquisas futuras, de modo que muito ainda se tem a investigar a respeito da temática desta tese.

Constatamos unanimidade quanto ao fato de que os docentes consideravam a pesquisa como mola propulsora da sua vida acadêmica e profissional, tendo em vista que, segundo eles, através dela puderam adentrar no mundo da docência, talvez pela exigência da titulação e, por meio dela, desenvolveram sua docência.

Mais uma vez, percebemos que a pesquisa tem papel primordial na instrumentalização do docente enfermeiro, tendo em vista que, no advento da sua

falta de formação pedagógica, esse a utiliza e a considera como essencial no processo de construção do seu ser e fazer docente.

Um outro ponto que merece destaque diz respeito aos recursos citados pelos docentes, os quais, segundo eles, são utilizados como instrumentos auxiliares no processo de elaboração das suas aulas. Todos citaram a pesquisa como mecanismo de suporte para elaboração das aulas, e a enfermagem baseada em evidências como mediadora de uma prática docente fundamentada no conhecimento científico o mais atualizado possível, sendo isso, para eles, essencial para a docência em sala de aula.

Percebe-se aí um considerável conflito ou contradição entre o saber fazer em enfermagem e o saber ser professor enfermeiro, isto é, no nosso entendimento, para os docentes, se o enfermeiro tiver vasto conhecimento a respeito da prática assistencial, esse pode ser professor. Mas, e o fazer pedagógico? E o planejamento? E as metodologias de ensino e aprendizagem? Inferimos aqui que o saber pedagógico desses professores precisa ser reconhecido e a sua formação pedagógica incrementada.

Desse modo, pode-se também inferir que a pesquisa torna-se instrumento primordial na busca pela prática reflexiva na enfermagem, assumindo uma grande importância na condição da aprendizagem profissional e de mediadora da docência, tendo em vista que, no momento em que esse professor se observa em situações de conflito, incertezas ou falta de conhecimento científico ou pedagógico que demandem resoluções rápidas, esse a utiliza como mediadora do processo de tomada de decisões e administração dos problemas, assim como aquisição de novas experiências e informações. Tendo isso afirmado, não se consegue evidenciar a gênese ou exemplos de experiências de como isso na prática acontece.

Essencialmente, a pesquisa assume, dessa forma, a premissa do desenvolvimento de profissionais enfermeiros autônomos e críticos, onde quer que atuem.

Entende-se, assim, que a reflexão sobre a prática docente através da pesquisa ocorre e é vista como uma habilidade imprescindível no contexto da prática desenvolvida nas instituições de ensino superior privadas. Cabe aqui a sugestão de uma futura reflexão a respeito dessa realidade em instituições de ensino superior públicas, para um possível comparativo de resultados.

Destacamos aqui a nossa posição de que a pesquisa permite que tanto docentes como alunos se tornem autoconscientes das suas ações, sejam essas assistenciais ou pedagógicas, e as desenvolvam da melhor forma possível, com atitudes reflexivas pré, pós e durante a ação. Ações essas, ressaltamos, pedagógicas.

Tal processo leva a refletir não apenas sobre a formação pedagógica do docente enfermeiro, ou sobre a pesquisa ou a influência dessa na reflexão sobre a formação ou prática docente, mas também sobre as questões sociais em que o docente enfermeiro está inserido.

Esse docente, inúmeras vezes, possui mais de um emprego para ter subsistência financeira, com carga horária e regime de trabalho intensos (plantões); cobra-se quanto ao próprio crescimento pessoal e profissional, o qual ocorre, na enfermagem, através da pesquisa; e, ainda, tem suas responsabilidades pessoais (família, etc.). Portanto, se ele não tem incentivo institucional, as possibilidades de autodesenvolvimento tornam-se muito complexas.

Essa constatação sobre a realidade dos dados e das vivências é aqui traduzida em um tom de denúncia, do voluntarismo desses docentes, para aprenderem e para dominarem continuamente seu ofício como docentes-enfermeiros, sem condições institucionais para tal. A valorização dessa docência ou de formação para ela exige essa mudança de status profissional, de “enfermeiros na docência” para “docentes-enfermeiros”.

Com respeito a isso, outros desafios foram citados pelos docentes, tais como a realização de atividades cuja pertinência não diz respeito à docência propriamente dita, à sobrecarga de trabalho na instituição de ensino, dentre outras.

A esse respeito, constatamos que muitas mudanças ainda precisam acontecer para que as instituições de ensino superior privadas, principalmente as Faculdades, valorizem seus espaços de aprendizagem, assim como incentivem seus docentes à prática da pesquisa para concepção e divulgação do conhecimento. E, sobretudo, desenvolvam políticas de formação pedagógica dessa docência, responsabilizando-se, também, por ela.

Compreendemos, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem é bem mais amplo do que simplesmente transmitir conteúdos sequenciais de forma mecânica. Evidenciamos tal mecanicismo até pela forma de contratação dos docentes, a qual, pelos nossos achados, demonstramos ser principalmente através

do regime de trabalho horista, onde o docente comparece à instituição, cumpre com seu dever professoral e vai embora, sem maiores vínculos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, esses elementos, tais como regime de trabalho, vínculos, dentre outros, possibilitam a mobilização das mudanças nas estratégias metodológicas, na organização dos conteúdos e nas técnicas, como condição fundamental da qualidade de ensino, transformação e reflexão sobre a prática, fato evidenciado na fala dos entrevistados, no intuito de tornar a educação uma ferramenta que garanta a aprendizagem não apenas das técnicas e teorias, mas da pesquisa, tornando-se, assim, “aprendizagem educativa”.

Torna-se pertinente observar, portanto, que consideramos tais mudanças “culturais”, isto é, para acontecerem, são necessárias políticas nacionais que as viabilizem, assim como mobilizações, tanto profissionais, como individuais, grupais e institucionais. Assim, acabamos por cair em uma discussão política da qual dependemos para que os processos transcorram, pois, as mudanças não ocorrem do dia para a noite e, quem sabe, nossos escritos e resultados advindos desta tese possam contribuir para demonstrar essa necessidade. Lembramos aqui a proposta de Alarcão (2005), para quem profissionais reflexivos demandam um contexto institucional, de trabalho, entre pares, reflexivo como sua razão de ser. Para refletir sobre, precisa ser formado em... a reflexão finda naquilo que se desconhece.

Por isso, defendemos aqui uma racionalidade pedagógica diferente, reflexiva, a qual integra a falta de formação pedagógica dos docentes enfermeiros aos seus saberes práticos e teóricos, através da pesquisa, levando em consideração que o professor “nunca está plenamente pronto... esse sempre se encontra em desenvolvimento”.

Então, pensando e refletindo sobre todos os nossos achados, sobre todas as nossas leituras e aprendizados que tivemos no transcorrer do curso do doutorado e da escrita e desenvolvimento desta tese, percebemos que muito ainda temos a aprender e a apreender, assim como percebemos que a nossa experiência muito se assemelhou, também, às vivências descritas nas falas dos sujeitos entrevistados.

Considera-se ainda que, para o sucesso nas práticas pedagógicas do ensino na enfermagem, a busca pela atualização na formação não pode se limitar em mudar pontos dos modelos antigos de ensino, sendo necessário, sim, manter a essência pedagógica do ensino, porém não buscando empreender e inovar na formação e prática docente, pois isso é estar fadado à permanência no modelo

retrógrado de ensino, dificultando a mudança na formação do enfermeiro e visando às novas problemáticas sociais e às inovações tecnológicas para a assistência, a fim de que esse docente proceda com a reflexão sobre a sua prática professoral.

Mesmo assim, esboçamos nossa felicidade em saber que este estudo trará contribuições para a docência em enfermagem, para o campo da educação, assim como comprovou o que supúnhamos na tese: que a pesquisa é mediadora do docente enfermeiro para que esse exerça sua prática professoral em sala de aula e reflita sobre ela.

Por fim, enxergamos a necessidade da sensibilização dos docentes enfermeiros e demais pesquisadores em enfermagem e em educação para que mais estudos e reflexões sobre a mediação da pesquisa, a formação pedagógica e o processo de reflexão sobre a prática professoral do docente enfermeiro sejam realizados, a fim de que os conceitos e ideias sejam debatidos e divulgados na comunidade científica e acadêmica, com a finalidade de engrandecimento da profissão e melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- ABENNACIONAL. **Revista Brasileira De Enfermagem**, v, 2, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/historicoreben.htm>> Acesso em: 25 mar. 2018.
- ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 189-205, mai./ago., 2011.
- ADORNO, S. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva: Estratégias de Supervisão**. Porto Editora: Porto, 2000.
- _____. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005.
- ALVES, A. **Concepção docente da formação crítico-reflexiva na área da enfermagem**. 2011. 189f. Dissertação (mestrado em Enfermagem) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2011.
- ALVIM, N. A. T. Produção e difusão do conhecimento científico da enfermagem na atualidade: desafios e implicações na formação e qualificação do enfermeiro. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 7-9, 2010.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas S.A., 1995.
- _____. **Competências requeridas pelos gestores de instituições de ensino superior privadas: um estudo em Curitiba e região metropolitana**. 2005. 173f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2005.
- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANGERAMI, E. L. S. O mister da investigação do enfermeiro. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 1, n. 1, p. 11-22, 1993.
- ALMEIDA, M. C. P. et al. A pós-graduação na escola de enfermagem de Ribeirão Preto-USP: Evolução histórica e sua contribuição para o desenvolvimento da enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, maio/jun. 2002.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO ATENEU. **Educação**. 2018. Disponível em: <<http://fate.edu.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

AZEVEDO, M. R. de C. **Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografias?** 2011. 165f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BACKES, D. et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 3, 2010.

BAPTISTA, S. S.; BARREIRA, I. A. Repercussões da Reforma Universitária de 1968 nas Escolas de Enfermagem Brasileira. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 46-50, 1999.

BARBOSA, E. C. V.; VIANA, L. de O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Revista de Enfermagem da UERJ**, v. 16, n. 3, p. 339-344, jul./set., 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARREIRA, I. A. A pesquisa em Enfermagem no Brasil e sua posição em agência federal de fomento. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 1, n. 1, p. 51-57, 1993.

BARROS, A. de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BETHELL, L. **História da América Latina**. São Paulo: Edusp; Brasília: Funag, 1997.

BEZERRA, A. L. Q. **O contexto da educação continuada em enfermagem**. São Paulo: Lemar e Martinari, 2006.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BORBA, F. da S. (Org.). **Dicionário UNESP de Português Contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2004.

BORDENAVE, J. E. D. **Alguns fatores pedagógicos**. Belo horizonte: UFMG: DEMISP, 1989. p. 28-33.

BORGES, E. F. do V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397-414, jul./dez., 2010.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. et al. Google Educacional: utilizando ferramentas Web 2.0 em sala de aula. **EducaOnline**, v. 5, n. 1, jan./abr., 2011, p. 17-44.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAGA, M. J. G. Enfermeiros docentes: impasses e desafios. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 24, p. 180-182, 2013.

BRAGA, M. J. G. Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. **Cadernos de Educação**. v. 13, n. 25, p. 98 – 117, jul./dez. 2013.

BRAGA, M. J. G.; BÔAS, L. V. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 256 - 267, jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e B. Brasília: MEC, 1996.

_____. Resolução CNE/CES nº 3, de 07 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei de Reforma Universitária**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem. 11. ed. Atualizada. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

_____. **Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2017.

_____. Plenário do Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 000, de 31 de janeiro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacional dos Cursos de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 2018.

BUENO, R. L. S. et al. Panorama de la formación doctoral en enfermería. **Avances en Enfermería**, v. 28, n. 2, p. 134-144, 2010.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, ago./dez. 2010.

BULMER, M. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977

CALIXTO, L. M.; RODRIGUES, E. S. P. **Refletindo sobre a prática docente em enfermagem nos desafios da humanização e do diálogo**. Fortaleza: EDUCERE, 2015.

CAMALHÃO, S.; CAMALHÃO, M. I. Colocar o Homem no Centro das Ciências Sociais Abraçar e Estudar a Subjetividade para ser Subjetivo. In: CONGRESSO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5, 2016. Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2016, p. 76-85.

CAMILLO, S. O.; SILVA, A. L. **Inovação no ensino superior em enfermagem**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

CAMPOS, R.; MACHADO, L. Universidade. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Vozes, 2000 p. 350-351.

CANEVER, B. P. et al. Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro na América Latina. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 4, p. 211-220, 2012.

CARLSON, D. S. et al. Orientar a enfermeira clínica através do desenvolvimento da publicação de pesquisa. **Journal for Nurses in Professional Development**, v. 2, 2008.

CARRASCO, A. V. A. **Professor-enfermeiro: significados e profissão docente**. 2009. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

CARVALHO, A. C. de. Associação Brasileira de Enfermagem - 1926/1976: documentário. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 55, n. 3, p. 249-263, 2002.

CHÍCARO, S. C. R. **A formação pedagógica do enfermeiro professor para o ensino superior**. 2015. 145f. Dissertação (mestrado em Educação) - Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, 2015.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM. **Revista Enfermagem**. São Paulo, n. 50, mar- abr., 2004.

CONSELHO NACIONAL DE ENFERMAGEM. **Resolução COFEN nº 311/2007, de 08 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem.

CORREIA, W. **Capacitação Pedagógica em Enfermagem**. Brasil Escola. 2007. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1977.

_____. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vygotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan., 1991.

ESCALANTE, M. M. B. et al. Perfil de docentes de enfermagem no ensino superior do município de Curitiba-PR. **EVINCI-UniBrasil**, v. 1, n. 3, p. 199-199, 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO CEARÁ. **Portal**. 2018. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/>> Acesso em: 10 set. 2017.

FARIA, J. I. L. **Prática docente reflexiva na disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar**: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores. 2003. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

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**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 05, set./out., 2004.

FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SILVA, S. P. **A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa**. [S.l.:s.n.], 2014.

FEIGEL, Z. Educação de Jovens e Adultos e Construção da Cidadania. In: AMÂNCIO FILHO, A.; MOREIRA, M. **Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

FERREIRA, M. O. V. Gênero e valorização profissional da docência. **Mátria: a emancipação da mulher**, Brasília, ano 13, p. 30-31, mar. 2015.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FONSECA, R. M. G. S. da; OLIVEIRA, R. N. G. Discussões sobre linhas de pesquisa nos Seminários Nacionais de Pesquisa em Enfermagem, 1979-2011. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, p. 66-75, 2013.

FONTENELE, G. M.; CUNHA, R. C. Formação pedagógica dos docentes de enfermagem em uma instituição de ensino superior privada na cidade de Parnaíba-PI. **Revista Educação e Linguagens**, v. 3, n. 5, 2014.

FORTUNA, C. M.; MISHIMA, S. M. A pesquisa de enfermagem e a qualificação da assistência: algumas reflexões. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 14, n. 4, p. 740-8, dez. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIXO, M. J. V. **Metodologia da pesquisa: fundamentos, métodos e técnicas**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

GAGE, N. L. **A conception of teaching**. New York: Springer, 2009.

GENGNAGEL, C. L.; PASINATO, D. Professor pesquisador: perspectivas e desafios. **Educação Por Escrito**, v. 3, n. 1, 2012.

GAGNÉ, R. M. **The conditions of learning**. New York: CBS College, 1985.

GALLEGUILLOS T. G. B.; OLIVEIRA M. A. C. A institucionalização e o desenvolvimento da enfermagem no Brasil frente às políticas de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 54, n. 3, p. 466-74, 2001a.

_____. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v. 1, n. 35, p. 80- 87, 2001b.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 2005.

GARDNER, H. Multiple approaches to understanding. In: REIGELUTH, C. M. **Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory II.** Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, 1999. p. 69-89.

GATTI, Bernardete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, n. 16, jan. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31379/21911>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 1, p. 11-30, abr. 2004b.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 155p. 2009.

GEOVANINI, T. et al. **História da enfermagem: versões e interpretações.** 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

GERMANO R. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1983.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GIORDANO, D. P.; FELLI, V. E. A. Processo de trabalho dos docentes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 25, p. 1-8, 2017.

GOMES, H. F. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, maio/ago. 2014.

GOOGLE. **Introducing Google Drive... yes, really.** 2012. Disponível em: <<https://googleblog.blogspot.com/2012/04/introducing-google-drive-yes-really.html>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. **Clear Google Drive space & increase storage.** 2018. Disponível em: <<https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

GUARIENTE, M. H. M. et al. Sentidos da pesquisa na prática profissional de enfermeiras assistenciais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 4, p. 541-547, ago., 2010.

GUSMÃO, C. M. P.; VILELA, R. Q. B. A capacitação pedagógica na formação em enfermagem: tensionamentos do currículo. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, **Anais...** v. 10, n. 1, 2017.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEIDEMANN, L. et al. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. **Física na escola**, São Paulo, v. 11, n. 2, 2010, p. 30-33.

HEIMANN, C. **Capacitação pedagógica de docentes de enfermagem: desenvolvimento e avaliação de um curso a distância**. 2012. 112f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 04 set. 2018.

INFOESCOLA. **Vygotsky**. 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/vigotski/>>. Acesso em: 20 abril 2018.

INFOPÉDIA. **Formação**. Porto: Porto, 2017.

JANOTTI, A. **Origens das universidades: singularidade do caso português**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1992.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Francisco Alves, 1977.

_____. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

JESUS, M.C.P. de et al. O paradigma hermenêutico como fundamentação das pesquisas etnográficas e fenomenológicas. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 29-35, abr., 1998.

JONASSEM, D. H. Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, **Boulder**, v. 3, n. 39, p. 5- 14, 1991.

JURADO, S. R.; LOPES, A. M. S. Periódicos científicos brasileiros de enfermagem – um estudo exploratório descritivo. **Enfermagem Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 31-49, mar. 2018.

KIRCHHOF, A. L. C.; LACERDA, M. R. L. Desafios e perspectivas para a publicação de artigos – Uma reflexão a partir de autores e editores. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 185-93, 2012.

KÜHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KULHAVY, R. W.; WAGNER, W. Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In: DEMPSEY, J. V.; SALES, G. C. (Comp.). **Interactive instruction and feedback**. Englewood Cliffs: Educational Technology, 1993. p. 3-20.

LENZ L. L. **Cateterismo vesical: cuidados, complicações e medidas preventivas**. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. M. et al. Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro: um estudo bibliométrico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, n. 3, 2012.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, p. 105-125, jun. 2005.

LOPES, R. E. V.; THERRIEN, S. M. N. **Estudos sobre a formação do enfermeiro docente: uma revisão integrativa**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

LÜDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 116-136.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (org.). **Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 101-114.

_____. **A pesquisa e professor da escola básica**. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2000c.

_____. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 333-349. 2005.

MACEDO, I. P. de et al. Pesquisa ação: um método para a enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFPE on line**, v. 5, n. 2, p. 449-455, 2011.

MAIA, L. F. S. O enfermeiro educador: conhecimento técnico na formação profissional docente. **Revista Recien**. São Paulo, v. 2, n. 5, p. 19-25, 2012.

MALNIC, G.; SAMPAIO, M. O ensino das ciências básicas na área da Saúde. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 547-552, dez., 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, A. C. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, suppl. 3, 2002.

MARTINS, H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago., 2004a.

MARTINS, R. M. S. F. **Direito à Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004b.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papiros, 2008.

MAZZILLI, S.; MACIEL, A. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Caxambú. **Anais...** Caxambú, MG: Anped, 2010.

MCCARTHY, G.; FITZPATRICK, J. J. Development of a competency framework for nurse managers in Ireland. **J Contin Educ Nurs**. v.8, n. 40, p. 346-350, 2009.

MEDEIROS, M. et al. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 1, n. 1, 1999.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 22. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1997.

MENEZES, E. A. de O. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente**: um olhar sobre a experiência formativa do PIDIB-UECE. 2017. 196f. Tese (doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: EDUC, 2006.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2007.

MOLES, A. A. **As ciências do impreciso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MONTEIRO, C. F. de S. et al. Pesquisa-ação: contribuição para prática investigativa do enfermeiro. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 31, n. 1, p. 167-174, 2010.

MORAES, A. **A investigação científica na formação do enfermeiro: perspectivas docentes**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina, 2017.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOROSINI, M. et. al. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGRS/RIES, 2006.

MURIEL, R. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): análise do processo de implantação**. Vitória, ES: Hoper, 2006.

SOUSA NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira em Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 04-23, 2009.

NEVES, E. P.; SOUZA, I. E. O. Pesquisa em Enfermagem: buscando resgatar a posição do sujeito que a desenvolve. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 387-393, 2003.

NINO, N. da S. **Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas**. 2015. 123f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, 2015.

NOBREGA THERRIEN, S. M., ALMEIDA, M. I.; ANDRADE, J. A. (Org.). **Formação diferenciada: a produção de um Grupo de Pesquisa**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 307-325.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. A reflexividade como mediação entre o ensino e a pesquisa na gestão da prática educativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010

_____. A integração da prática da pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, 2013.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M. et al. Pesquisa como princípio educativo na docência universitária: território de ensino e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

_____. II Congreso Internacional de Docencia Universitaria (II CIDU 2011). **Conferencia de António Nóvoa**. Universidade de Vigo Televisión [Internet]. Vigo: Universidade de Vigo (BR). 2011. Disponível em: <<http://tv.uvigo.es/video/44043>> Acesso em: 23 set. 2018.

NUNES, Z. B. **Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica**. Tese (doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, p. 9-10, set. 2008.

OGUISSO, T.; CAMPOS, P. Por que e para que estudar história da enfermagem? **Enfermagem em Foco**, v. 4, n. 1, p. 49-53, jan. 2013.

OLIVEIRA, M. A. C. **Da intenção ao gesto: a dialética da formação de enfermagem em saúde coletiva**. 2004. 165f. Tese (doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, dez., 2009.

PEREIRA, E. M. A. et al. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortês, 2006a.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 01- 08, 2007.

PIZZI, M. L. G.; BOEIRA, S. M. Os desafios da relação pesquisa/ensino e da formação do professor pesquisador: diferenças e aproximações entre ensino básico e ensino superior. **Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais UEL**, v. 1, n. 3, 2013.

PÚBLICO. **Apple perde lugar de marca mais valiosa do mundo para o Google.** 2014. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/05/21/economia/noticia/applecede-lugar-de-marca-mais-valiosa-do-planeta-ao-google-1636852>>. Acesso em 18 jun. 2018.

QUARESMA, V. B.; JUREMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul., 2005.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e estado:** na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: FAPESP, 2000.

REIS, S. M. A.; GOMES, V. L.; RODRIGUES, M. M. A docência nos cursos superiores na área da saúde. **Ícone Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1/2, p.131-144, jan./dez., 2004.

RIBEIRO, E. da C. **A Prática Pedagógica do Professor Mediador na Perspectiva de Vygotsky.** 2007. 56f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Candido Mendes, 2007.

RIZZOTO, M. L. F. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública.** Goiânia: AB Ed., 1999.

RODRIGUES, J.; MANTOVANI, M. F. O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 11, n. 3, p. 494-99, 2007.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. O enfermeiro professor e a docência universitária. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 6., 2006 Teresina. **Anais...** teresina: [s.n.], 2006.

_____. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 456-459, ago., 2007.

_____. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 4 p. 435-440, 2008.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.

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

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SANTIAGO, M. E. V.; DOS SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. Intercâmbio. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 29, 2014.

SANTOS, L. Dilemas da relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-26.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Porto: Afrontamento, 2008.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores**. 2008. 112f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2008.

SANTOS, S. M. R. et al. Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 32, n. 4, p. 711-718, 2011.

SAUPE, R. (org.) **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: UFSC, 1998.

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 489-521, jul./dez., 2008.

SCHEIN, Z. P. **Ensino de ciências e matemática nos anos iniciais: análise da prática docente em escolas públicas**. 2014. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Ulbra, Porto Alegre, 2014.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: How professionals think in action.** London: Temple Smith, 1983.

_____. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., (Org.). **Os professores e a sua formação.** Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica heideggeriana. **Texto e Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 22-28, 2013.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967.

SERVO, M. L. S.; OLIVEIRA, M. A. N. A pesquisa e o enfermeiro com qualidade Formal e qualidade política: caminho para a Consolidação da enfermagem como ciência. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 33, p.11-21, jul./dez. 2005.

SEVERINO, A. J. O Projeto Político-Pedagógico: a saída para a escola. **Revista AEC**, ano 27, n. 107, abr./jun., 1998.

_____. **Ensino de Metodologia na pesquisa científica: justificativa, fundamentação e estratégias.** Fortaleza: Universidade de Fortaleza. 1999.

_____. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. A avaliação no PNPGE 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

SILVA, J. da. Consumo de pesquisa, saúde intelectual e retorno social em reflexão sobre a prática da enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 403-405, 2008.

SILVA, A. C.; SANTOS, W. L. A pesquisa na prática docente: Dilemas na contemporaneidade. **Revista Científica da FASETE**, p. 22-34, 2017.

SILVA, A. da C. **A Formação da Enfermeira no estado do Ceará com base na análise dos currículos (1979-2013): trajetória e tendências.** 2015. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, G. M. da; SEIFFERT, O. M. L. B. Educação continuada em enfermagem: uma proposta metodológica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 3, p. 362-366, jun., 2009.

SILVA, J. et al. Pesquisa-ação: concepções e aplicabilidade nos estudos em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 3, 2011.

SILVA, L. B. de C. **A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Unimarco, 1996.

SIQUEIRA, M. A. da S. **Monografias e teses: das normas técnicas ao projeto de pesquisa: teoria e prática**. Brasília: Consulex, 2005.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: AppletonCentury-Crofts, 1957.

SOARES, R. Refletindo sobre a importância da pesquisa na formação e na prática docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 10, n. 1, 2011.

SOCZEK, D.; ALENCASTRO, M. Pesquisa acadêmica em instituições de ensino superior particulares: desafios e perspectivas. **Revista Intersaberes**, v. 7, nº 13, p. 46-66, jan./jun. 2012.

SOUSA, I. M. de; VIANA, C. D. M. R. **Preparação Pedagógica na Formação dos Docentes na Área da Saúde: O Estado da Questão**. 2015. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Enfermagem. Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará, Ceará, 2015.

SOUZA, M. A. de; NASCIMENTO, C. de L. Qualidade do ensino superior em Ciências Contábeis: um diagnóstico das instituições localizadas na região Norte do Estado do Pará. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29., Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005

SOUZA, C.; VALENTE, G. Formação pedagógica do enfermeiro docente baseada em competências: exigência ou necessidade? **European Journal of Education Studies**, v. 3, n. 3, p. 241-251, 2017.

SOUZA, M. J. et al. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): fatores que interferem na adesão. **ABCD – Arquivos Brasileiros de Cirurgias Digestivas**, São Paulo, v. 26, nº 3, p. 200-205, set., 2013.

STEFANELLI, M. C. Tendências da pesquisa em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 61, n. 6, out. p. 61-66, 1992.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Capítulo 3.

TEIXEIRA, A. S. Escolas de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 51, n. 114, p. 239-259. abr./jun., 1969.

TEIXEIRA, E. et al. Enfermagem. In: HADDAD, A. E. (Org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: INEP; 2006. p.142-68.

TERRIEN, J. Expérience professionnelle et savoir enseignant: la formation des maîtres mise en question. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. p. 231-260.

TOBAR, F.; YALOUR, M. **Como fazer teses em saúde pública: conselhos e ideias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisa**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

TYRRELL, M. A. R.; SANTOS, T. C. F. Setenta anos de vida universitária da Escola de Enfermagem Anna Nery: uma breve reflexão. **Revista Escola Anna Nery**, v. 11, n. 1, p. 138-142, 2007.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. **Fundação Edson Queiroz**. 2018. Disponível em: <<https://www.unifor.br/web/guest/fundacao-edson-queiroz>> Acesso em: 10 set. 2017.

URQUIZA, M. de A.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, p.115-144, jun. 2015.

VENDRUSCOLO, C. et al. Enfermeiro Professor: Limites e Possibilidades da Carreira Docente. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 22, nº 2, p. 95-100, 2018.

VIEIRA, L. A. et al. Educar e aprender pela pesquisa: uma opção metodológica à construção dos saberes. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA DALMAZO UCB, 1., 2016. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2016.

VIEIRA, M. A. et al. Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da enfermagem: o papel das competências na formação do enfermeiro. **Renome**, v. 5, n. 1, p. 105-121, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZARPELLON, L. A relação teoria e prática no processo de formação do enfermeiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2006. [S.I.]. **Anais...** [S.I.]: EDUCERE, 2006

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: Idéias e Práticas.** Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, G; HANDAL, G; VAAGE, S. **Teacher's Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice.** London: The Falmer Press, 1994.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Ensino reflexivo: uma introdução.** Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 1996.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a).** Campinas (SP): Mercado de Letras/ALB, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Formulário de produção de dados

Formulário on-line para produção de dados – Google Forms**OBS: AS PERGUNTAS ABERTAS ESTÃO SOMBREADAS.****FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE DADOS:**

<p>Sua faixa etária está entre:</p> <p><input type="checkbox"/> 21 e 30 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 31 e 40 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 41 e 50 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 51 e 60 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 60 anos</p>
<p>Sexo (F) (M)</p>
<p>Graduação</p> <p><input type="checkbox"/> Bacharelado</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Bacharelado e Licenciatura</p>
<p>Curso (s) no (s) qual/quais se graduou:</p> <p>Curso 1:</p> <p>Instituição:</p> <p>Ano de conclusão:</p> <p>Curso 2:</p> <p>Instituição:</p> <p>Anos de conclusão:</p>
<p>Maior Titulação:</p> <p><input type="checkbox"/> Graduação</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-Graduação <i>lato sensu</i> - Área:</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado- Área:</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado - Área:</p>

() Pós-Doutorado - Área:
Situação da maior titulação: () Cursando () Concluída
Áreas de Atuação (pode marcar mais de uma): <ul style="list-style-type: none"> • Enfermagem em Saúde do Adulto e Idoso • Enfermagem em Saúde da Mulher • Enfermagem em Saúde da Criança e do Adolescente • Enfermagem em Saúde Mental • Enfermagem em Saúde Coletiva • Enfermagem Fundamental • Enfermagem na Gestão e Gerenciamento • Outras (qual?)
Atualmente, trabalha na área assistencial? (sim) (não)
Há quanto tempo trabalha na área assistencial? () Menos de 2 anos () De 2 a 5 anos () De 5 a 10 anos () Mais de 10 anos
Há quanto tempo leciona no Ensino superior? () Menos de 2 anos () De 2 a 5 anos () De 5 a 10 anos () Mais de 10 anos
Há quanto tempo leciona nesta IES? () Menos de 2 anos () De 2 a 5 anos () De 5 a 10 anos () Mais de 10 anos
Qual o seu Regime de Trabalho na IES? () Tempo parcial () Tempo Integral () Horista
Disciplinas que ministra, atualmente:

Básicas (Anatomia, Bioquímica, etc)
Específicas (Clínicos, Estágios, Práticas Assistidas, etc)
Possui Formação Pedagógica (sim) (não)
Tipo de Formação Pedagógica: Graduação (qual?) Especialização(qual?) Curso (qual?)
A IES em que leciona costuma promover capacitações pedagógicas ? (sim) (não)
Se sim, qual a periodicidade? Semanal Mensal, Semestral Anual
De quantas capacitações pedagógicas promovidas pela IES já participou? 1 2 3 4 ou mais
Possui Formação para a Pesquisa (sim) (não)
Se sim, qual? Especialização (qual?) Curso (qual?)
Especifique a resposta anterior
A IES em que leciona estimula à Pesquisa (IC, Extensão, Bolsas, Grupo de Pesquisa, etc.)? (sim) (não)
Você estimula seus alunos a fazerem pesquisa ? (sim) (não)
Você utiliza ou já utilizou a pesquisa como complementação para sua formação pedagógica? (sim) (não)
Se sim, como? (Comentar a resposta anterior)

Você orienta ou já orientou Trabalhos de Conclusão de Curso nesta IES? (sim) (não)
Participa de Grupos de Pesquisa em outras IES? (sim) (não) (qual?)
Coordena Grupos de Pesquisa nesta IES? (sim) (não) (qual?)
Se sim, qual? (Responda "não se aplica", caso a resposta anterior seja "não")
É Pesquisador CNPq? (sim) (não)
Qual sua Linha da Pesquisa? (pode marcar mais de uma): <ul style="list-style-type: none">• Enfermagem em Saúde do Adulto e Idoso• Enfermagem em Saúde da Mulher• Enfermagem em Saúde da Criança e do Adolescente• Enfermagem em Saúde Mental• Enfermagem em Saúde Coletiva• Enfermagem Fundamental• Enfermagem na Gestão e Gerenciamento • Outras (qual?)
Quando atualizou seu Currículo Lattes pela ultima vez? () Menos de 1 mês () De 1 a 2 meses () De 3 a 6 meses () 1 ano ou mais
Você acha que a pesquisa auxilia, de forma a complementar uma possível falta de formação pedagógica do docente enfermeiro? Comente.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com o docente da ies privada

Roteiro de entrevista semiestruturada com o docente da IES privada

Entrevista nº _____ Data ____/____/____

Horário início: _____ Término: _____

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: F () M ()

IES: _____

Perguntas norteadoras

- Me conte um pouco sobre sua trajetória como enfermeira e como docente.

- ✓ Me fale um pouco sobre a sua formação pedagógica... O que é necessário para sabermos ensinar, na sua opinião?
- ✓ Quais os recursos que você utiliza com mais constância para a elaboração das suas aulas e materiais de apoio?
- ✓ Quais as estratégias ou recursos você utiliza para atualizar-se como docente enfermeiro?
- ✓ Quais os desafios que você enxerga na sua atuação como docente?

- Ao logo dessa trajetória narrada, qual o lugar da pesquisa na sua formação?
- Olhando para os anos recentes em que você tem atuado como docente, você tem liberação ou possibilidades para a realização de pesquisas na sua IES? Você tem tido estímulo? Justificativas e argumentos
- Na sua opinião, a pesquisa auxilia no processo de formação pedagógica do docente enfermeiro?

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES ENFERMEIROS: A PESQUISA COMO MEDIADORA DA PRÁTICA PROFESSORAL E DA SUA REFLEXIVIDADE CRÍTICA** a qual busca resultados que defendam ou refutem a tese de que “Na ausência de preparação formal para o ensino, o docente enfermeiro bacharel utiliza-se da pesquisa como mediadora da sua prática professoral e da reflexão crítica sobre esta, o que favorece o seu ensinar em sala de aula”, a qual se refere ao **trabalho de conclusão do curso de doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará**, da aluna Carla Daniele Mota Rêgo Viana.

Os objetivos deste estudo são: **Objetivo Geral:** ‘Compreender se o docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE utilizam-se da pesquisa como mediadora da construção ou reconstrução da sua formação pedagógica e se esta contribui para uma reflexão crítica da sua prática professoral’. **Objetivos Específicos:** ‘Descrever o processo formativo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza - CE, destacando as iniciativas ligadas à pesquisa e a formação para o ensino’; ‘Conhecer as compreensões que os docentes enfermeiros das IES privadas de Fortaleza - CE têm sobre pesquisa’; ‘Identificar a pesquisa como contributo para o exercício da prática professoral e pensamento reflexivo do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza – CE’; e ‘Refletir, a partir dos resultados obtidos, que sugiram a mediação da pesquisa na formação pedagógica e no pensamento reflexivo sobre a prática professoral do docente enfermeiro das IES privadas de Fortaleza – CE’.

Sua forma de participação consiste **no preenchimento de um formulário *on line* e, caso necessário, na resposta à uma entrevista semiestruturada feita pela própria pesquisadora** a qual será gravada.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Não serão subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos. Segundo a res. 466/2012 toda pesquisa com seres humanos envolve risco ou desconforto, que se referem não apenas ao aspecto físico, mas também psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

Contudo, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: **mínimo**.

São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: **maior conhecimento sobre o tema abordado, com benefício direto para a comunidade acadêmica quanto à formação pedagógica e em pesquisa do docente enfermeiro.**

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado. Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador principal: **Carla Daniele Mota Rêgo Viana**

TERMO DE CONSETIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ (nome do participante e número de documento de identidade) confirmo que **CARLA DANIELE MOTA RÊGO VIANA** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: Fortaleza, ___ de _____ de 201____.

(Assinatura do sujeito da pesquisa)

(Assinatura do Pesquisador)

ANEXO

ANEXO A - Parecer – comitê de ética em pesquisa

UNIVERSIDADE PAULISTA -
UNIP - VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENFERMAGEM E O ENSINO SUPERIOR: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ENFERMEIRO CONTEMPORÂNEO.

Pesquisador: CARLA DANIELE MOTA RÊGO VIANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35625214.0.0000.5512

Instituição Proponente: ASSOCIAÇÃO UNIFICADA PAULISTA DE ENSINO RENOVADO OBJETIVO-

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 999.084

Data da Relatoria: 03/12/2014

Apresentação do Projeto:

projeto as normas científicas

Objetivo da Pesquisa:

exequíveis

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

risco mínimo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

tema relevante para a saúde

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

deverá apresentar TCLE

Recomendações:

divulgação de resultados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

de acordo

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Dr. Bernardino, 1212

Bairro: Vila Clementino

CEP: 04.028-002

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)5585-4030

Fax: (11)5585-4073

E-mail: cep@unip.br