

# DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SOBRE AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE PERMEIAM O COTIDIANO DO ENFERMEIRO DOCENTE

José Renato Gatto Júnior<sup>1</sup>  
Edmar Jaime de Almeida<sup>2</sup>  
Sonia Maria Villela Bueno<sup>3</sup>

GATTO JÚNIOR, J. R.; ALMEIDA, E. J. de; BUENO, S. M. V. Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente. *Arq. Cienc. Saúde UNIPAR*, Umuarama, v. 19, n. 2, p. 125-138, maio/ago. 2015.

**RESUMO:** Na área da saúde, percebe-se grande influência de modelos biológicos de ensino, em que as questões humanas ficam em segundo plano. Sabendo que os processos de ensino-aprendizagem são influenciados por correntes filosóficas educacionais de várias origens, como é possível tomar o desafio de auxiliar na construção de um Sistema Único de Saúde sem ter ferramentas suficientes para entender, e operacionalizar metodologias de ensino capazes de preparar profissionais crítico-reflexivos, autônomos, conscientes, comprometidos com consolidação do mesmo? Buscou-se conhecer, por meio da revisão sistemática, quais as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano de enfermeiros docentes no processo de ensino-aprendizagem de cursos de graduação em enfermagem. Os resultados apontaram para a existência de grande uso de terminologias educacionais sem profundas discussões para entendimento das mesmas, resultando em uso indiscriminado de termos, para referir-se ao fazer - pedagógico, que muitas vezes não condizem com a realidade. Conclui-se que as tendências pedagógicas acabam sendo uma reprodução de práticas equivocadas, baseadas na experiência vivenciada pelos docentes em suas formações anteriores. Vale destacar que ainda se percebeu discussões que referiam a aprendizagem docente em redes de compartilhamento, o que é bastante promissor na aprendizagem docente permanente e significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação superior; Docente de enfermagem; Ensino; Educação em enfermagem.

## TEACHING IN HIGHER EDUCATION: A REVIEW OF EDUCATIONAL TRENDS PERMEATING THE EVERYDAY OF TEACHING NURSES

**ABSTRACT:** In health, there has been great influence of biological teaching models, in which human affairs are to be left aside. Knowing that the teaching-learning processes are influenced by educational philosophies of various origins, how can it be possible to take the challenge of building a Unified Health System without having enough tools to understand and operationalize teaching methodologies to prepare professionals who are critical-reflective, self-conscious, committed to consolidating it? The aim of this paper, through a systematic review, was to investigate which pedagogical trends permeate the daily life of teaching nurses in the teaching-learning process in undergraduate nursing courses. The results point to the existence of a great use of educational terminology without deep discussions in order to understand them, resulting in the indiscriminate use of terms to refer to the pedagogical performance, which often do not match the reality. The conclusion is that the pedagogical trends end up being only a reproduction of incoherent practices, based on the experience of teaching nurses from their previous education. However, it is important to emphasize that there are discussions referring to the professor learning in shared networks, which is very promising for a permanent and significant learning of these professors.

**KEYWORDS:** Higher Education; Teaching Nurses; Education; Nursing Education.

### Introdução

O ensino superior em saúde tem sido palco de muitas discussões acerca da demanda por novas formas de trabalhar o conhecimento dentro de uma perspectiva crítico - reflexiva com vistas à implementação do SUS e seus princípios fundamentais (PEREIRA, 2003).

Devido aos novos desafios sócio-políticos e culturais que se interpuseram ao longo da trajetória da Educação e, particularmente, do Sistema de Saúde brasileiro por conta dos avanços tecnológicos e o advento da globalização, o modelo tradicional de assistência, curativista e hospitalocêntrico, ou melhor, conhecido como modelo biomédico, já ultrapassado ideologicamente e na forma de assistência, começou a ser substituído com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) pela lei n.º 8080, de 1990. Esse novo modelo visa a organizar as práticas de saúde, norteadas por alguns princípios doutrinários fundamentais, tais como, universalidade, equidade e integralidade (BRASIL, 1990), primando pela promoção da saúde e prevenção de agravos, com vistas a atender a população de forma mais próxima (núcleo fami-

liar), considerando seu contexto social (FRANCO; MERHY, 2000).

Com a melhoria dos recursos tecnológicos e sua utilização para a saúde, buscando a diminuição da estadia nos hospitais, visando a aumentar as possibilidades de assistência domiciliária (WITT, 2005), houve a criação de estratégias para atender a população proximamente às suas residências. Instituiu-se, então, em 1994, o Programa de Saúde da Família (PSF), anteriormente chamado de Projeto ou Estratégia de Saúde da Família. Este programa vem ajudar na organização e consolidação do SUS e seus princípios doutrinários, com o intuito de reorganizar a atenção primária, porque é a instância principal na dinâmica de funcionamento do SUS (BRASIL, 2006).

Nesta perspectiva de mudanças, uma das situações que dificultam a aplicabilidade do SUS e seus princípios é o despreparo dos profissionais da saúde que vem de uma formação que muito se baseia na reprodução de modelos de ensino tradicionais, inerente ao modelo curativista, e centrados em hospitais universitários (BRASIL, 2004).

Essa prática perpetua a formação centrada no mode-

DOI: <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v19i2.2015.5433>

<sup>1</sup>Doutorando do Programa de Enfermagem Psiquiátrica; Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo; Av. Bandeirantes, 3900 - Cidade Universitária - Bairro Monte Alegre; CEP: 14040-900 - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Ribeirão Preto-SP; Contato: jrjrgatto@gmail.com

<sup>2</sup>Enfermeiro Licenciado; Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; Universidade de São Paulo.

<sup>3</sup>Professora Doutora, Associada Nível III; Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas; Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; Universidade de São Paulo; Contato: smvbueno@eerp.usp.br

lo biomédico ligada a procedimentos de natureza técnica. O cuidado segue orientado por normas e prescrições. Em contrapartida, as relações pessoais permanecem frágeis (PINTO; PEPE, 2007) ou negligenciadas.

Observou-se, então, que a chave para alcançar a aplicação das diretrizes e princípios do SUS era uma revisão das metodologias de ensino-aprendizagem dos modelos de formação até então utilizados, atentando para uma formação que visasse aos princípios e pressupostos do SUS (MOTTA; BUSS; NUNES, 2004).

A formação de trabalhadores da área da saúde objetiva proporcionar um processo dialético de ensino-aprendizagem, o que significa a adoção de um modelo educativo e de perspectivas pedagógicas que superem a mera transmissão de conhecimentos e que leve os profissionais em formação a extraírem das situações complexas e contraditórias de seus exercícios diários profissionais a possibilidade de superação de obstáculos e de construção de alternativas (SOUZA, 2009).

Partindo desses pressupostos, entende-se como fundamental a superação da tendência pedagógica tradicional que se torna obsoleta frente aos novos desafios de formação/atuação profissional que se instalam no campo da educação e da saúde.

Neste sentido, questiona-se, então, como formar um profissional com competências e habilidades necessárias para conseguir atuar de acordo com os princípios do SUS? Como formar um profissional que seja também capaz de compreender as diferenças sociais como determinantes da desigual distribuição das enfermidades sobre a população (BERTOLOZZI; FRACOLLI, 2004); superar as dificuldades estruturais, culturais e epidemiológicas impostas pelo espaço geográfico; compreender, refletir e pensar estratégias para suplantar fatores atrelados à política, à economia e às tradições populares; reconhecer problemas e traçar estratégias para superá-los?

Um possível caminho seria uma formação com aproximação de teoria e prática, por meio de reflexões constantes da realidade dos serviços de saúde e da comunidade, com articulações entre ensino-serviço-comunidade, que estimule o aluno a elaborar críticas, buscar soluções adequadas para a problemática vivenciada (CHIRELLI, 2002) e utilizar os conhecimentos construídos a favor da implantação de um SUS cada vez mais consolidado.

Entretanto, não se pode esquecer, da importância de refletir sobre as tendências pedagógicas que estimulem os estudantes a continuarem no caminho da busca e construção do conhecimento; caminho este que é árduo, considerando-se uma metodologia baseada em reflexões constantes, com uso do diálogo, exposição do que se acredita, com embate de idéias e ideais.

Posturas tradicionais e autoritárias não contribuiriam, sobremaneira, para a formação de um indivíduo crítico-reflexivo que tenha vontade e ânimo para buscar a mudança da realidade do sistema de saúde brasileiro, senão para continuar a reproduzir um sistema “bancário” e ineficaz de ensino (FREIRE, 2011b). A referida formação tem que tomar uma dimensão favorável à emancipação deste aluno enquanto ser humano, consciente de seu papel cidadão, que saiba argumentar sobre o cumprimento de seus direitos e que cumpra com seus deveres.

Nessa perspectiva, as estratégias de ensino devem contribuir com o papel do professor como mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Anastasiou e Alves (2004), essas estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar com o processo de ensinagem.

Para Luckesi (2007), os procedimentos de ensino precisam estar metodologicamente articulados teórica e tecnicamente com a teoria pedagógica que os embasa. De posse dessas informações, os professores deveriam estruturar sua didática, de modo a contemplar as diversas possibilidades que facilitem e elevem os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a proposta de ensino deve centrar a metodologia na relação professor/aluno, em que cada um é considerado com seus conhecimentos prévios e potencialidades e devem estar envolvidos em todo o processo, para que a aprendizagem ocorra sob um clima autêntico, permeável a trocas e propício ao desenvolvimento da capacidade de análise e crítica acerca do contexto sócio político, no qual a saúde está inserida.

Dessa forma, entende-se que o docente deve buscar novas estratégias de ensino, que extrapolem o simples repassar de conhecimento, despertando uma consciência crítica no estudante, que possivelmente ajudará a privilegiar situações de aprendizagem, concedendo atitudes criativas e transformadoras.

Entretanto, o docente universitário, mesmo tendo títulos de mestre e doutor, dificilmente teve formação pedagógica suficiente durante sua preparação para a docência, já que se pensava, até então, que ele apenas deveria dominar os conteúdos específicos das disciplinas que ministraria. Isso, por muito tempo, deu certo, já que o alunado seletivo, em número reduzido e pertencente às classes mais altas da sociedade chegava à universidade completamente preparado para receber a educação superior (GIL, 2008).

Com a melhoria do acesso à universidade, aumento do número de vagas, instituição de cotas e facilidades de acesso para alunos advindos de classes sociais menos favorecidas social e economicamente, o professorado certamente vem enfrentando novas dificuldades e desafios dos que nunca tinha vivenciado anteriormente em sua prática docente.

Dessa forma, algumas universidades têm oferecido cursos de capacitação pedagógica aos seus docentes e promovido espaços para discussão sobre a importância da formação pedagógica e as práticas docentes dentro do espaço universitário (MASETTO, 2003; 2010), o que infelizmente se mostra insuficiente para alcançar objetivos de formação, voltados para os princípios doutrinários dos SUS, que demandam formação crítica e reflexiva sobre a realidade atual do sistema de saúde brasileiro.

A formação dos profissionais de enfermagem vem sofrendo, já há algum tempo, um processo de discussão e reformulação em função das mudanças nas políticas de saúde e nos modelos assistenciais (FAUSTINO et al., 2003).

Portanto, de acordo com Ribeiro e Cunha (2010) os cursos da área de saúde, mobilizados pelas reformas que os atingiram a partir dos movimentos do Ministério da Saúde (MS), vêm percebendo a necessidade de investir na formação dos professores e estudantes para ampliar as competências relacionadas à disseminação do conhecimento e à educação

em geral, tendo em vista a ênfase na saúde pública. Assim a formação de pessoal é reconhecida pelo MS como ponto fundamental para a consecução dos princípios e diretrizes do SUS, dando-lhe factibilidade, coerência, viabilidade e capacidade de resposta aos problemas que se propõem a resolver e superar.

Diante do exposto, o perfil do enfermeiro e as competências desejadas são questões que devem incitar novas práticas formativas visto que, atualmente, o papel do ensino nas universidades é buscar caminhos que consolidem projetos pedagógicos coerentes com as exigências impostas pelos avanços tecnológicos e científicos, ou seja, preparar profissionais tecnicamente capazes de cumprir os desafios da modernidade, sem perder de vista as perspectivas de uma educação/ensino que atenda às demandas sociais da população, possibilitando assim uma realidade mais igualitária e humana.

De acordo com Opitz et al. (2008), grande parte dos professores envolvidos no ensino de enfermagem foram formados pelo modo tradicional, bem como os alunos que recebemos nas universidades são frutos de um modelo tradicional de ensino-aprendizagem. Nesse fato reside parte das dificuldades de rupturas e formas de superação, na dinâmica do ensino composto por professores e estudantes inseridos neste contexto, ora em transformação.

Neste sentido, é fundamental compreender a formação do enfermeiro a partir das tendências pedagógicas que permeiam o processo formativo, considerando-se os novos paradigmas que se instalam no campo da educação e da saúde. Portanto, o objetivo desta pesquisa é refletir, analisar, organizar, categorizar e sintetizar por meio da revisão sistemática da literatura, os resultados de estudos primários, realizados no Brasil, sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do professor-enfermeiro.

## Material e Método

Trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica, fundamentada em uma revisão sistemática da literatura científica. A quantidade de estudos qualitativos relacionados à abordagem pedagógica na área da enfermagem não tem sido muito expressiva. Assim, o desafio atual é utilizar os resultados desses estudos para estimular a produção de conhecimentos na área da pedagogia em enfermagem, com vistas a promover reflexões sobre a prática docente na formação de enfermeiros. Dessa forma, a revisão sistemática é muito importante, pois permite a coleta, a categorização, a avaliação e, enfim, a síntese dos trabalhos selecionados, contendo os resultados mais relevantes para ajudarem em ações futuras (COOK; MULROW; HAYNES, 1997; GREENHALGH,

1997; CASTRO et al., 2002; GALVÃO; SAWADA; TREVI-ZAN, 2004), e isso pode ajudar a elencar elementos fundamentais à prática docente em enfermagem.

Para tanto, foi necessário definir uma questão norteadora e, para tal, utilizou-se a estratégia PICO para a sua construção (JBI, 2008), sendo “P” a população, “I” o fenômeno de interesse, e o “Co” é o resultado que se espera encontrar. Sendo assim, define-se que:

**P** = docentes universitários do curso de graduação em enfermagem.

**I** = tendências pedagógicas que permeiam o processo ensino aprendizagem.

**Co** = identificação das tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do professor-enfermeiro dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil.

Assim, a construção da questão norteadora de busca se deu da seguinte forma: *Quais as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano de professores-enfermeiros no processo de ensino-aprendizagem de cursos de graduação em enfermagem?*

Neste estudo, optou-se por realizar a revisão sistemática da literatura englobando artigos originais publicados apenas em periódicos indexados em bases de dados confiáveis, e que tivessem grande potencial de contribuição para o estudo. Realizaram-se as buscas nas seguintes bases de dados: LILACS e BDEF.

A base de dados LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde, atende ao objetivo de representar um índice bibliográfico da produção científica e técnica na área da saúde com grande potencial de publicações brasileiras sobre a docência universitária. Esta base de dados alcançou 541.710 mil registros bibliográficos de artigos publicados em 825 periódicos em ciência da saúde em 2011 (PACKER; TARDELLI; CASTRO, 2007).

A Base de Dados em Enfermagem (BDEF) é composta por referências bibliográficas da literatura técnico-científica brasileira em Enfermagem. Ela foi projetada pela equipe da biblioteca J. Baeta Viana da Universidade Federal de Minas Gerais e teve seu primeiro número impresso em 1992, com 2610 registros inseridos (MALERBO, 2011).

As buscas de descritores foram realizadas no DeCS por meio da BVS. As palavras-chave e os termos livres foram sendo incluídos ao longo da pesquisa, em vários ensaios, com a leitura de título, do resumo e dos descritores que mais apareciam. Este procedimento possibilitou encontrar as melhores palavras-chave e termos livres para esta pesquisa. Com a utilização desta estratégia de busca, os resultados finais de artigos encontrados na temática foram de 680 artigos em todas as duas bases de dados. As estratégias de busca finais estão apresentadas no Quadro 1, conforme a seguir.

**Quadro 1:** DeCS e Palavras-chave utilizados nas estratégias de busca nas bases de dados

BASE DE DADOS	DeCS, Palavras-chave e/ou termos livres	Total de achados*
LILACS 22/09/2014 - 11:26	"educacao em enfermagem" [Descritor de assunto] and (("FORMACAO") or "METODOLOGIA") or "DOCENTE DE ENFERMAGEM" [Palavras] and "2007" or "2008" or "2009" or "2010" or "2011" or "2012" or "2013" or "2014" [País, ano de publicação]	425
BDEF (22/09/2014 - 11:52)	"educacao em enfermagem" [Descritor de assunto] and (("FORMACAO") or "METODOLOGIA") or "DOCENTE DE ENFERMAGEM" [Palavras] and "2007" or "2008" or "2009" or "2010" or "2011" or "2012" or "2013" or "2014" [País, ano de publicação]	255

\*Total de artigos encontrados nas bases de dados (680)

Foi utilizada a proposta de Barroso et al. (2003) para o processo de seleção da amostra bibliográfica, que sugere, como primeiro passo, a seleção por leitura do título; como segundo passo, a leitura do resumo; e, como terceiro passo, a leitura do texto na íntegra, resultando nos trabalhos pertinentes a este estudo. Segundo esse autor, na circunstância de a leitura integral não deixar clara a elegibilidade do artigo, há necessidade de que sejam submetidos a outro *expert*, para uma posição final. Foi também avaliada a qualidade dos artigos por meio do Teste de Confiabilidade JBI QARI *Critical Appraisal Checklist for Interpretive & Critical Research* (JBI, 2008). Neste caso, para todas as etapas desta pesquisa, optou-se por integrar três pesquisadores.

Foram incluídos os estudos publicados entre 2007 e 2014, período, esse, de transição curricular em grande parte das universidades brasileiras, buscando antenar-se com as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Ministério da Educação e com as recomendações do Ministério da Saúde - Resolução do CNE/CES 1.133/2001 (BRASIL, 2001). Dessa forma, os Projetos Político-pedagógicos (PPP) precisariam ser operacionalizados de modo a contribuir na consolidação do SUS, baseando-se em suas diretrizes e princípios doutrinários e organizativos (BRASIL, 1990). Por isso, as universida-

des têm vivido um momento de transição, em que as práticas pedagógicas são influenciadas diretamente pelas tendências pedagógicas que permeiam esse processo de reconstrução de conceitos, práticas e atitudes na área da saúde.

Neste caminho, a estruturação de currículos na perspectiva crítico-reflexiva vem sendo já discutida por muitos autores como sendo a forma de se problematizar o cenário de aprendizagem (o SUS atual) com vistas à formação de profissionais capazes de lidar com as dificuldades existentes no funcionamento e na sua consolidação (CHIRELLI, 2002; BERTOLOZZI; FRACOLLI, 2004; MOTTA; BUSS; NUNES, 2004).

Portanto, não foram utilizados trabalhos que trouxeram a percepção dos docentes de enfermagem em nível médio, muito menos aqueles relacionados à formação em saúde em geral, pois, apesar de compartilharem princípios de formação com objetivos que comungam para o mesmo fim, não condizem com os objetivos deste trabalho, que é a percepção do docente dos cursos de graduação em enfermagem em relação a sua prática pedagógica. Relatos de experiência e reflexões, assim como teses e dissertações também não foram incluídos. O percurso da revisão pode ser visualizado no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2:** Percurso da Revisão Sistemática da Literatura

Base de dados	Total	Seleção pelo título	Seleção por resumo; artigos brasileiros; exclusão de duplicatas	Seleção pelo texto na íntegra	Aplicação do QARI 1	AR*	Aplicação do QARI 2	Amostra final
BDEF	255	151	79	13	13	01	01	14
LILACS	425	185	48	07	07	00	00	07
<b>TOTAL</b>	<b>680</b>	<b>336</b>	<b>127</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>21</b>

\*A identificação (AR) refere-se aos artigos recuperados através das referências, palavras-chave e termos livres encontradas nos artigos dessa amostra.

Devido ao vasto uso de termos vinculados ou referentes à prática pedagógica na área da saúde, ao selecionar os artigos primeiramente pelo título, optou-se por incluir aqueles que contivessem palavras que se referissem de forma direta ou indireta à prática pedagógica.<sup>4</sup>

<sup>4</sup>Foram selecionados títulos que continham as seguintes palavras ou expressões: enfermagem, enfermeiro, graduação, graduação em enfermagem, aprendizagem, aprendizagem de enfermeiros, aprendizagem significativa, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem vivencial, ação educativa da enfermeira, avaliação, processo avaliativo, prática avaliativa, feedback de ensino, bases didático-pedagógicas, competências, competências na formação, construção do conhecimento, currículo, currículo integrado, currículo de enfermagem, projeto político pedagógico, estrutura curricular, proposta curricular, diretrizes curriculares nacionais, reformas curriculares, educação, educacional, educação em saúde, ensino, ferramenta de ensino, software educacional, ensino crítico, ensino de enfermagem, ensino-aprendizagem, ensinar, ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem, ensino de graduação em enfermagem, estratégia educativa, estratégias de ensino-aprendizagem, estratégias de aprendizagem, estratégia pedagógica, estratégia de ensino, técnica de ensino, metodologia ativa, método de ensino, método educativo, metodologia de ensino, metodologias participativas, metodologia da problematização, metodologias de ensino-aprendizagem, experiências pedagógicas, mapa conceitual, pensamento complexo, portfólio, docência, docente, professor, docente de enfermagem, enfermeiro docente, professor de enfermagem, docente universitário, corpo docente, formação, formação acadêmica, formação pedagógica, formação do enfermeiro, formação profissional, formação permanente do enfermeiro-professor, praxis transformadora, posturas pedagógicas, prática pedagógica, prática docente, prática do professor, prática de ensino, percepções dos professores, visão dos professores, processo de ensino-aprendizagem, processo educativo, processo de formação, programas educativos, processo dinâmico de enfermagem, reorientação do ensino, tendências pedagógicas, teórico-prática, reflexividade na prática docente.

Após a realização da busca criteriosa dos trabalhos que resultaram em 680 artigos, desses, 336 artigos foram selecionados pelo título como prováveis integrantes da amostra.

No decorrer da leitura do resumo, foram excluídos os artigos em duplicata. Assim, dos 336 artigos que foram selecionados pelo título, restaram 127 trabalhos, para serem lidos na íntegra, e para verificação de algumas informações que não estavam presentes ou claras o suficiente nos resumos.

Em seguida, os artigos foram impressos e lidos na íntegra pelos três pesquisadores, separadamente. Assim, dos 127 artigos, restaram apenas 20 artigos. Juntamente à leitura na íntegra, foi feita a aplicação do Teste de Confiabilidade JBI QARI *Critical Appraisal Checklist for Interpretive & Critical Research* (JBI, 2008), em que os 20 artigos foram selecionados. Em seguida, foi realizada a etapa de recuperação de artigos por meio das referências desses 20 artigos, resultando em mais 01 artigo, o qual também foi submetido ao JBI QARI *Critical Appraisal Checklist for Interpretive & Critical Research* (JBI, 2008). A amostra final constituiu-se de 21 artigos.

Após esta etapa, já com os artigos definitivos da amostra, iniciou-se a leitura mais crítica, com a finalidade de evidenciar as tendências pedagógicas que permeiam a concepção e a prática pedagógica de docentes dos cursos de graduação em Enfermagem no Brasil, por meio dos principais

resultados e conclusões destes artigos selecionados.

## Resultados

Será apresentado um quadro com a caracterização

dos estudos selecionados e outro contendo os principais temas que nortearão as discussões desta pesquisa.

O **Quadro 3** apresenta uma breve caracterização dos estudos selecionados para esta revisão sistemática.

**Quadro 3:** Caracterização dos estudos selecionados

<b>Estudos selecionados pela BDENF</b>		
<b>N.º</b>	<b>Título</b>	<b>Característica/Metodologia</b>
B01	O Valor Verdade no Ensino da Enfermagem: um Estudo Fenomenológico (GUIMARÃES et al., 2013)	Pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico.
B02	Estágio Supervisionado de Enfermagem na Atenção Básica: o planejamento dialógico como dispositivo do processo de ensino-aprendizagem (TAVARES; SIMÕES RODRIGUES, 2013)	Estudo descritivo qualitativo que teve como fonte de coleta de dados um ambiente natural.
B03	Unidade teórico-prática na práxis de um currículo integrado: percepção de docentes de enfermagem na saúde da criança e do adolescente (LEITE et al., 2011)	Pesquisa qualitativa, ancorada nos referenciais teóricos de Vasquez, Freire e Bakhtin, que apresentam em comum, o pensamento dialético.
B04	O cuidado e a clínica na formação do enfermeiro: saberes, práticas e modos de subjetivação (VIEIRA; SILVEIRA, 2011)	Pesquisa de abordagem cartográfica.
B05	Sensibilidade nas relações e interações entre ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem (TERRA et al., 2010)	Pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica.
B06	Autonomia no processo de construção do conhecimento de alunos de enfermagem: o chat educacional como ferramenta de ensino (SILVA; PEDRO, 2010)	Pesquisa documental, retrospectiva, qualitativa do tipo estudo de caso.
B07	O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro (NOSOW; PÜSCHEL, 2009)	Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de natureza qualitativa.
B08	Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente (FERREIRA et al., 2009)	Trata-se de um estudo exploratório e descritivo com abordagem qualitativa.
B09	Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo (BACKES et al., 2010)	Estudo qualitativo, com características de pesquisa-ação.
B10	O valor útil no ensino da enfermagem (GUIMARÃES; VIANA, 2011)	Pesquisa fenomenológica.
B11	Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008)	Pesquisa qualitativa.
B12	O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional (RODRIGUES; MANTOVANI, 2007)	Pesquisa qualitativa: teoria das Representações Sociais.
B13	Projeto político pedagógico em enfermagem e as diretrizes do pró-saúde (REICHERT; COLLET, 2008)	Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa.
<b>Estudos selecionados pelo LILACS</b>		
<b>N.º</b>	<b>Título</b>	<b>Característica/Metodologia</b>
L01	Integralidade no ensino da saúde da criança na graduação em enfermagem: perspectiva de docentes (CURSINO; FUJIMORI; GAÍVA, 2014)	Investigação de natureza descritiva, de abordagem qualitativa.
L02	Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas (LAZZARI et al., 2011)	Estudo qualitativo, descritivo-exploratório.
L03	Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional (PEREIRA; TAVARES, 2010)	Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo exploratória.
L04	Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do curso de enfermagem da universidade estadual vale do Acaraú em Sobral - Ceará (TEÓFILO; DIAS, 2009)	Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, estratégico, do tipo estudo de caso.
L05	O valor ético no ensino da enfermagem (GUIMARÃES; VIANA, 2009)	Pesquisa Fenomenológica.

L06	O dito e o não-dito do ser-docente-enfermeiro/a na compreensão da sensibilidade (TERRA et al., 2008)	Pesquisa Fenomenológica.
L07	A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem (MADEIRA; LIMA, 2008)	Pesquisa qualitativa, descritivo-interpretativa: ênfase na História Oral.
<b>Artigo Recuperado</b>		
R01	A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade (SILVA; CAMILLO, 2007)	Trata-se de pesquisa qualitativa, tipo exploratório-analítica.

O Quadro 4, a seguir, apresentará os principais temas evidenciados nos estudos selecionados para esta pesquisa e servirão de norteamto para as discussões.

**Quadro 4:** Principais temas encontrados nos estudos selecionados para esta pesquisa

Artigos	Temas
L07 - B11 - L04 - B10	Metodologias ativas: ABP, problematização, dialogicidade
B01 - B10 - L02	Tendências Tradicionais de Ensino; Educação Bancária, Narradora, Transmissora
B04 - B12 - B13	Conhecimento como uma construção coletiva para o desenvolvimento do cidadão e da sociedade
L04 - B03 - R01 - L01	Interdisciplinaridade: vários entendimentos quanto à teoria e à prática; integração e fragmentação
L05 - B07 - L02 - L07 - B09	Os conteúdos de ensino-aprendizagem segundo sua tipologia
L02 - L05 - B12 - B13 - B01 - B02	Pedagogia emancipatória, conscientizadora: Formação de indivíduos crítico-reflexivos e autônomos - influência da corrente humanista
B05 - B06 - B08	Ajuda Contingente do Professor Mediador e Inovador
L03 - L04	Barreiras na Formação Docente
L03 - B04 - B11 - B09 - L06 - L07	Formação docente permanente; Aprendizagem docente compartilhada

## Discussão

Por meio desta revisão sistemática da literatura foi possível evidenciar as principais tendências pedagógicas que têm permeado as concepções e abordagens pedagógicas dos enfermeiros docentes no ensino superior no Brasil. Estas abordagens pedagógicas serão discutidas, utilizando-se trechos dos achados para evidenciá-las. Em meio a tantas teorias educacionais e tendências pedagógicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação superior, a discussão se baseará nos principais temas levantados nesta revisão sistemática da literatura, apoiada pelas principais literaturas referentes à pedagogia universitária e o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, quando se pensa no processo em que professores e estudantes interagem rumo à produção de conhecimentos, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem, há que se ter em mente a complexidade das teorias que existem para explicá-lo e embasá-lo. Ainda assim, as teorias se fundamentam em referenciais e ideologias, que muitas vezes são trazidos ou utilizados de forma implícita, equivocada ou desconhecida.

Por isso, para começar a relacionar as evidências da literatura frente às tendências pedagógicas, é preciso entender que o processo de ensino-aprendizagem tem o seu elemento 'ensino' porque o papel do professor é fundamental, assim como o seu elemento 'aprendizagem' revela a importância do envolvimento do estudante no processo.

Trata-se de um processo que busca superar as exposições e narrações, a concepção bancária da educação (Freire, 2011b) para empreitar um processo mais ativo de ambas

as partes: professores e estudantes. Nesse sentido, os seguintes trechos desvelam esta preocupação:

Eu consigo mais ou menos mudar essa prática pedagógica tradicional, ou seja, desenvolvendo a metodologia ativa, muito mais participativa. Então eu acho interessante você perceber, ver como o aluno cresce como ele se torna reflexivo, participativo, como ele traz para seu contexto, o seu cotidiano e como pode mudar a prática dele depois, a prática social dele - L07

Nesse aspecto, os interlocutores entendem que o ensino pautado somente na abordagem tradicional não mais atende às necessidades atuais, devendo os professores permitir que os alunos desenvolvam suas capacidades de questionamento, discussão, análise e construção do conhecimento - B11

Entretanto, é preciso compreender que quando se opta pelas metodologias ativas, deve ser oportunizado ao educando o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe opinar livremente durante discussões, praticar sua liderança, competências e atitudes. Portanto, é estimulado o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, em que o educando se corresponsabiliza e coparticipa ativamente do processo de ensino-aprendizagem (COVIZZI; LOPES-DE ANDRADE, 2012; SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Outrossim, é preciso atentar para as origens ideológicas dos referenciais de metodologias ativas. Atualmente, há pelo menos duas metodologias ativas que têm se destacado no ensino em enfermagem: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização (MP).

A ABP ou *Problem Based Learning* (PBL), busca abordar seus conteúdos de forma integrada, os quais são previamente selecionados e organizados, por exemplo, em estudos de caso, a partir dos quais os estudantes discutem, constroem e reconstróem outros conhecimentos, de forma ativa e participativa, visando o desenvolvimento da autonomia. Desse modo, o professor atua como facilitador no processo de ensino-aprendizagem (IOCHIDA, 2004; COVIZZI; LOPES-DE ANDRADE, 2012).

Na metodologia da problematização, fundamentada no referencial de Paulo Freire, o problema não é oferecido previamente aos estudantes, mas sim na interação com os mesmos, professores e estudantes problematizam as realidades imediatas, levantando os reais problemas, com a finalidade de estudá-los e encontrar possíveis soluções aos mesmos. Isso exige envolvimento e participação ativa, por meio de uma relação dialógica constante entre educador e educando, alcançando ao longo deste processo aprendizagem real e significativa não restrita aos conhecimentos cientificamente sistematizados (BORDENAVE; PEREIRA, 2010; SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Porém, é notório, ainda na fala do docente-enfermeiro, a percepção equivocada da diferença ideológica destes conceitos:

Eu adoro o ensino através da problematização então faço estudo de caso e dentro desses casos peço para eles dizerem como agiriam. Então o ensino se dá através da técnica da problematização e eles (alunos) adoram, porque eles dizem que aprendem muito mais do que fazer uma coisa tecnicista - L07

Percebe-se, nesta fala, como a metodologia da problematização foi reduzida a uma mera 'técnica da problematização', sendo esvaziada de seu sentido filosófico e ideológico preconizado nos pensamentos freireanos.

Mesmo assim, não se pode achar que as tendências tradicionais e suas influências têm deixado de existir, pois ainda é evidente, em alguns trechos, referências a práticas condicionantes, baseadas no princípio do estímulo-resposta. O comportamentalismo é uma corrente filosófica da educação que professa que o indivíduo é movido de acordo com as consequências de seus atos, como estímulos positivos para que o indivíduo continue a executar determinada tarefa satisfatoriamente (MOREIRA, 2011). É possível verificar esta postura nos seguintes trechos:

[...] ainda hoje muitos docentes vêem como o mais importante o estímulo para que o educando adquira a habilidade do fazer. Eu não os critico, pois o enfermeiro necessita ter a competência técnica, mas, sua ação não se deve restringir a técnica. O enfermeiro precisa aprender a 'ver' o outro como um todo [...] - B01

*"É importante o estímulo para que o educando adquira a habilidade do fazer [...], pois o enfermeiro necessita ter a competência técnica".* - B10

Outra situação que aparece nos achados também são aqueles casos em que mesmo diante de estratégias de ensino tipicamente tradicionais, a abordagem pedagógica do docente encontra outros meios de olhar para si, como exemplifica os trechos abaixo:

Felizmente, cada aula é um desafio novo. Se você é daquele professor que está dando a mesma aula há dez anos, vai ficar ali e não vai adiantar. Cada turma é uma turma; cada aula é uma aula. Tenho oito turmas atualmente, e o desafio de dar a mesma aula oito vezes de forma diferente, de acordo com as características de cada turma, é uma delícia - B08

[...] as situações que ocorrem são bastante diversificadas de um grupo pro outro; mesmo que você tenha um enfoque em determinado assunto, sempre ele acaba se tornando novo pela participação das pessoas que são diferentes... Eu gosto muito! - B08

Com isso, o processo de ensino-aprendizagem está desafiado, como enfatiza Freire (2005), a resgatar a dimensão humana, de maneira a contemplar o conhecimento como uma construção coletiva e permanente. Nesta lógica, o autor salienta a problemática da conscientização, buscando romper com o pensamento linear mecanicista, em que os conhecimentos não integram, ou são parcelados ou reduzidos a partes. É possível perceber essa preocupação também na fala de docentes-enfermeiros:

*"[...] a prática pedagógica é esse cuidado, cuidado em estar articulado com alguns saberes e construir valores, valores que não se limitem à questão individual, no desenvolvimento pleno do cidadão, do homem dentro da sociedade."* B04

*"[...] eu tenho claro que quem passa comigo consegue visualizar que o indivíduo é um ser social, ele é um pouco mais que a biologia, que ele está inserido dentro de uma sociedade [...]"* B12

Por isso, a interdisciplinaridade tem sido proposta como uma nova maneira de organizar as práticas em saúde, assim como a formação de seus profissionais. Essa proposta esbarra na perspectiva positivista, cartesiana, fragmentadora do conhecimento e, conseqüentemente, da prática profissional, através de demasiadas especializações (GADOTTI, 1993), com especial atenção para a expressividade distorcida da lógica de mercado. Para exemplificar essa questão da interdisciplinaridade e da dicotomia teoria e prática, os trechos seguintes revelam a diversidade de entendimentos sobre esse tema:

*"(...) eu uso algumas metodologias diferenciadas nas minhas aulas (...) Porque ao assistir a aula expositiva o aluno não consegue visualizar aquilo na prática. (...) não é só usar todos os recursos tecnológicos sem se preocupar se o aluno aprendeu ou não."* L04

*"Não ocorre como ocorria no ensino tradicional, no qual eu tinha uma teoria e depois eu aplicava na prática a teoria. No Currículo Integrado parte da prática; então a vivência é na prática..."* B03

*"É a partir da dialética na prática do ensino crítico-reflexivo-criativo, com a adoção de metodologias ativas, que a relação teoria-prática alcança o maior grau esperado: a práxis interdisciplinar e multiprofissional."* B03

Percebe-se, nestes trechos, que há uma preocupação crescente com a implementação de um processo de ensino-aprendizagem em que teoria e prática se articulem, mas observa-se três diferenças importantes no conteúdo dos discursos: a prática como aquilo que se fundamenta na teoria; a inversão da direção do movimento de aprendizagem, par-

tindo da prática para a teoria; e a teoria sendo construída ao longo das experiências e necessidades evidenciadas na prática, de forma dialética.

Recentemente, as discussões têm atentado não somente para a articulação entre disciplinas, mas também têm se preocupado com a articulação dos estabelecimentos de ensino e os serviços de saúde, como revelado no trecho:

*“Aponta-se a necessidade de integração das disciplinas e de articulação entre instituições de ensino e serviços de saúde para que, de fato, o princípio da integralidade seja incorporado na formação dos enfermeiros.”* L01

Outro grande questionamento que aparece a partir destes pensamentos é em relação a que prática e a que teoria, são essas que se menciona. Zabala (1998), por exemplo, defende a necessidade de se olhar para os conteúdos de ensino-aprendizagem segundo sua tipologia. O autor refere que os conteúdos podem ser de ordem conceitual, tratando do aprendizado dos conceitos, princípios etc.; de ordem factual, tratando dos fatos, história etc.; de ordem procedimental, tratando-se do aprendizado das técnicas e procedimentos; e de ordem atitudinal, referindo-se ao aprendizado de atitudes e comportamentos. A partir dessa visão, não se pode esquecer no planejamento de ensino-aprendizagem de contemplar todas estas tipologias de conteúdos.

Nesta direção, há trechos que referem à importância da ética no processo de trabalho, ressaltando que esta deve ser aprendida ao longo do processo formativo, e acredita-se estar relacionada com o ensino/a aprendizagem de atitudes:

*“[...] vejo que o desenvolvimento docente dentro de nossa profissão é de fundamental importância para que possamos construir uma Enfermagem [...] competente tecnicamente, mas também eticamente competente”* L05

*“[...] não dá para pensar em formar profissionais da área da saúde sem pensar no compromisso [...] tendo um agir pautado pela ética, no respeito ao outro! [...]”* L05

*“[...] O que eu mais cobro deles é que eles tenham postura; que eles tenham ética [...] mais do que realizar o procedimento, eu falo com eles que a habilidade virá com o tempo – eles precisam ter postura”* L05

É consenso geral dos docentes que o campo de prática constitui momento ímpar e fértil para trabalhar conteúdos atitudinais. As atitudes do docente como facilitador do processo de aprendizagem expressam-se pela busca de maior aproximação com o aluno, pela conversa aberta, pelo próprio exemplo de vida profissional e pelas oportunidades criadas que possibilitam ao aluno expressar suas dúvidas e os seus sentimentos. - B07

Por outro lado, percebe-se que, quanto aos conteúdos, há uma série de dificuldades relatadas diante de seu ensino/aprendizagem:

*“Foi apresentado também que é dada pouca relevância aos conteúdos atitudinais na instituição e que o ensino de graduação é menos valorizado quando comparado à pós-graduação e à pesquisa.”* B07

*“Os docentes relataram que a falta de tempo para dispor aos estudantes e os encontros pontuais com os mesmos (quatro) são fatores que dificultam, visto que necessitam conhecer melhor os estudantes, suas características e expectativas.”* B07

*“[os docentes] Reconhecem que há falta de preparo pedagógico para trabalhar tais conteúdos e para compreender o que deve ser ensinado aos alunos, visto que não é explícito nos conteúdos programáticos das disciplinas.”* B07

Evidenciou-se ainda com este estudo, uma lacuna no que tange à área pedagógica, pois as abordagens de ensino ainda são tradicionais, centradas no professor como detentor do saber, prevalecendo metodologias expositivas, que enfatizam a memorização de procedimentos e técnicas em geral, estruturados numa sequência de passos para que os alunos demonstrem as habilidades programadas. L02

Porém, não se pode pensar nestas tipologias de conteúdos sendo trabalhadas de forma fragmentada e desconectada, conforme alguns trechos dos achados têm revelado. Acredita-se em um ensino integral e integrador por meio de práticas interdisciplinares. No ensino superior, já se tem experimentado práticas integradoras neste caminho:

os docentes percebem que com a adoção do Currículo [integrado] o conteúdo passa a ter um enfoque de interdisciplinaridade e multiprofissionalidade em diferentes cenários da prática assistencial com a valorização das experiências vivenciadas em espaços extra-hospitalares. Além disso, engendrou o movimento dialético na práxis docente, refletindo-se em um movimento de articulação e aproximação entre a teoria e a prática. - B03

A gente vai tentar, por exemplo, a gente vai pegar semiologia e semiotécnica, e ao invés de ensinar semiologia e semiotécnica desvinculada das disciplinas, por exemplo: Saúde do Idoso, Saúde da Criança, Saúde da Mulher, da Mulher na Gestação, e procurar ensinar esse aluno mostrando que existem todos esses outros aspectos que ele vai pormenorizar, vai se aprofundar ao longo dos próximos anos, mas que ele tem que ter visão ali - R01

Segundo Goldman (1991), a interdisciplinaridade possibilita a visão global da realidade. Esse pensamento visa transformar a epistemologia, na qual o conhecimento passaria a ser construído partindo de vários saberes e práticas, e não mais de forma individualista/individualizante e segmentada/segmentadora.

*“...inferiu-se a necessidade de incorpora o de metodologias ativas e de uma rela o dialógica que permita superar o poder estabelecido e a conseqüente dissonância entre teoria e prática.”* L04

Todas estas discussões paradigmáticas têm influenciado os planejamentos curriculares dos cursos universitários em saúde. Ao longo da história, o pensamento taylorista incidiu pesadamente nos movimentos curriculares, trazendo a lógica disciplinar fragmentada do conhecimento (MATOS e PIRES, 2006). E esta influência também se p de perceber em alguns trechos dos achados:

*“Em geral vem primeiro o conteúdo teórico e depois eles vão para a prática. A gente faz também alguns exercícios, eles fazem prova antes, tem laboratório, antes (...). E depois eles vão para os estágios.”* L01

Freire (2011b) faz uma crítica   educa o bancária, reprodutivista, narradora e transmissora, refletindo que esta não comunga de uma educa o para a transforma o da re-

alidade, e sim para a manutenção do *status quo*, por meio da reprodução alienada de tarefas ou comportamentos. Estas ideias também estão presentes nos trechos dos achados desta revisão:

*“[...] Eu sempre digo para observar o que eu faço. O que eu faço é o que a enfermeira assistencial faz, logo é o que eles devem fazer...”* L02

*“Em sala de aula teórica eu também gosto muito de fazer assim, porque é enriquecedor, eles te questionam muito e se tu tens vivência sobre aquilo, então tu colocas essa vivência, exemplifica e tudo se torna mais claro!”* L02

Na década de 1970, com o movimento de reconceitualização curricular, estes buscaram ficar mais flexíveis, influenciados pela corrente humanista, aceitando a multiplicidade de ideias e de teorias, com contribuições das teorias críticas (PINAR, 1975; PACHECO; PEREIRA, 2007). Neste caminho, autores nacionais e internacionais têm discutido sobre a pedagogia emancipatória no processo de formação de profissionais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel cidadão e democrático (ROMYN, 2000; SORDI; SAMPAIO, 2006; BUENO, 2009; FREIRE, 2011a; b; HILLS; WATSON, 2011; LUCKESI, 2011; BUENO et al., 2014).

É possível perceber a compreensão da importância de um processo emancipatório dos indivíduos em processo de aprendizagem para além dos conteúdos tradicionalmente sistematizados, com a finalidade do desenvolvimento do pensamento crítico, como evidenciado nos seguintes trechos:

Depois que fazemos as consultas de Enfermagem, por exemplo, entre o grupo eles colocam as dificuldades na condução daquela situação e todos opinam como teriam conduzido. Eu percebo uma diferença muito grande entre o início do estágio e o final. Eles detalham mais, conseguem ler mais as entrelinhas. Tudo por meio das suas próprias percepções - L02

É um pouco difícil de colocar que enfermeiro é este [...]; [...] mas o enfermeiro que eu vejo que está saindo da universidade é um enfermeiro mais crítico, reflexivo [...]; mas que seja o enfermeiro que vai atuar exercitando a sua cidadania [...] [...] a formação dele não é somente na escola, é na atuação dele junto à sociedade - B12

*“Todavia para que a realidade atual seja transformada, com profissionais capazes de gerar a devida atenção às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, precisamos romper com comodismos e práticas tradicionalistas.”* B02

Ainda, neste mesmo sentido, apenas dando ênfase para a formação de indivíduos crítico-reflexivos e também autônomos, para conseguirem atuar consciente e consistentemente em sociedade, Freire (2011a) refere a importância do respeito pela autonomia do educando, levando em consideração a forma da curiosidade deste na aproximação com os objetos cognoscíveis. Tal preocupação se revela nos seguintes trechos:

*“[...] esse é o diferencial, dar para o aluno esta competência de buscar, de resolver suas deficiências, de se aprimorar, de encontrar soluções, de encontrar problemas, de refletir sobre os problemas, de propor soluções e de ir atrás delas.”* B12

*“[...] atitude de uma pessoa mais autônoma, ela é*

*mais libertária, e se paga muito caro por isso, mas eu acho que a Enfermagem tem que sair dessa sua visão de subserviência e de comodismo, ela tem que fazer uma atitude mais libertária, mais autônoma [...]”* B12

Reestruturação dos serviços de forma a oferecer um campo de estágio bem estruturado, possibilitando formar, capacitar profissionais com uma visão crítico-reflexiva sobre o processo saúde-doença e uma visão ampliada da saúde coletiva em articulação com as demais políticas públicas - B13

Alguns trechos ainda suscitam a importância ideológica de se preparar profissionais autônomos, com a finalidade de superação dos modelos assistenciais hegemônicos que existem na área da saúde, e anseiam por uma formação que transponha a profissão para operacionalizar mudanças na sociedade:

*“...formar antes de tudo, cidadãos sociais para transformar a realidade...”* B13

Mas esta não é tarefa fácil, se não houver uma ‘ajuda contingente’ do professor, como referido por Zabala (1998), e pela ‘interação social’ e pela ‘mediação’ referida por Vygotsky (MOREIRA, 2011), durante a aproximação com o objeto cognoscível. Isto é sutilmente percebido pelas palavras de um docente-enfermeiro e um trecho de conclusão:

*“Você não coloca ele [o aluno] no colo e dá para o lugar certo. Não, você ajuda ele, vai segurando para ele ir andando. [...] formas de o aluno ir pegando confiança e sabendo os limites da gente [...] (olhar sério)”* B05

*“Os mediadores, por sua vez, permitiram o máximo de trocas entre os alunos, problematizando, incentivando-os, fazendo intervenções sempre que necessário e favorecendo o diálogo entre os participantes.”* B06

Neste mesmo contexto de interações, Freire (2011b) enfatiza a importância da dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem. Isto também é captado no trecho:

*“Ao mesmo tempo, pode-se constatar que a relação pedagógica estabelecida entre o docente e o discente fundou-se no diálogo permanente, que possibilitou a reflexão sobre o cotidiano assistencial, movendo-os ao campo axiológico da profissão.”* B10

No tocante à própria ciência da enfermagem, muitos docentes-enfermeiros percebem o potencial que ela tem para humanizar as relações em saúde, buscando superar os modelos curativistas, biologicistas, médico-centrados e hospitalocêntricos que tem persistido até então. Na educação, por meio das influências da corrente filosófica humanista, é colocado ênfase no indivíduo humano, considerando como mais importante o ser que aprende, sua autorrealização e seu crescimento pessoal (MOREIRA, 2011). Freire (2011a) é também defensor da corrente humanista, referindo a importância do respeito pelo educando, seu processo de conhecimento e entendimento enquanto ser humano. Os seguintes trechos denotam essa preocupação desde os aspectos educacionais até os aspectos relacionais da profissão:

*“Minha preocupação na formação do aluno não é o conhecimento apenas da minha disciplina, mas da formação do aluno enquanto ser humano.”* B12

*“[...] a enfermagem é uma profissão da área do*

*conhecimento voltada para o atendimento à necessidade do outro [...] envolvendo a relação humana, o processo de enfermagem, os aspectos técnicos [...] a minha trajetória docente e profissional envolve isso.” B01*

Acredita-se que o professor-enfermeiro, em meio a todas estas teorias, pedagogias, metodologias e ideologias, muitas vezes sem conhecimentos didático-pedagógicos e políticos para lidar com todas estas questões, acaba ficando perdido ou confuso. Segundo Bolzan (2009), no ambiente acadêmico existem inúmeras teorias, mas que não há ainda práticas capazes de implementar as mudanças essenciais na formação dos profissionais. Outro agravante é a quantidade demasiada de cobranças e exigências que ele recebe das agências de fomento e das instituições de ensino superior por conta de sua carreira, assim como referido por Sguissardi (2013), que pode impedi-los de participarem de um processo permanente de formação para a docência. Percebe-se esta situação nas seguintes falas:

[...] fazemos mudanças todos os semestres, é tanta mudança que tem que hora já nos vemos repetindo coisas que fizemos em semestres anteriores, com mais um acerto aqui e ali, aí fica a dúvida... Estamos fazendo algo novo, ou repetindo experiências que pouco avaliamos? Se nem avaliamos, como saber se vão funcionar ou não? Bem, a gente avalia, sim, mas de uma maneira meio subjetiva, sem um instrumento de avaliação... vamos pelo que os alunos falam, que foi bom ou não... isso dá uma certa insegurança, parece que a gente trabalha mais no empírico, no escuro - L03

*“[...] O que eu não entendo é essa grande crítica que muitos alunos fazem a alguns professores (...) não há colaboração deles para a utilização de novas ideologias. Eu já tentei por demais utilizar a metodologia facilitadora. Eu tive 10% de êxito.” L04*

*“O aluno é que deve mudar sua posição em sala de aula. Porque não adianta trazermos uma aula focada no aluno quando os alunos ficam parecidos com múmias, ou seja, demonstram pouca expressão, participação” L04*

Entretanto, os próprios professores já percebem a importância da aprendizagem docente permanente ao longo do processo, em redes com outros professores, com o intuito de pôr em prática uma aprendizagem pedagógica compartilhada e mais significativa, tal como referido nos estudos de Bolzan (2009) e Chism, Lees e Evenbeck (2002). Os fragmentos seguintes revelam esta ideia:

É isso que eu chamo de laboratório - fazer uso da sala de aula como um laboratório de inovações. Essas são as inovações, mas nela mesma já vemos novas interrogações e mudamos de novo, fica um pouco do que fizemos e acrescentamos coisas novas. A gente não para nunca... L03

*“Você precisa fazer uma reflexão do que ensina numa visão ampla e contínua com os outros professores o que com certeza vai favorecer o aprendizado” L07*

*“Não há mais lugar para o professor que não questiona o que faz, também não há lugar para o profissional cheio de técnicas” L07*

*“Compartilhar os problemas com os colegas professores, com a coordenação, buscando possibilidades de*

*resolução para o desempenho de uma prática comprometida com a sociedade” L07*

À iniciativa de concluir esta discussão, cabe lembrar que são várias as visões dos docentes-enfermeiros, com diversas formações e formas de entendimento do ensino e da aprendizagem. Por isso, há também aqueles que olham à formação pedagógica ou como algo dado e que conseguem sozinhos superar os desafios impostos, ou como mais uma exigência e não como um elemento crucial do trabalho docente:

*“Aprender a ensinar e a dar aulas... sou enfermeira e estou docente, mas me sinto, depois de mais de 20 anos na docência, ainda despreparada para ser professora... são muitas as exigências para sermos bons professores” L03*

Acreditamos que as práticas pedagógicas tecnicizadas estão presentes nas relações entre os sujeitos nas escolas de enfermagem, e que tal fato se deve à resistência, à alienação e à ingenuidade de docentes, pois julgam que suas técnicas rígidas podem superar os problemas historicamente constituídos - L04

Portanto, acima de tudo, para seguir no caminho da ruptura de paradigmas tradicionais de ensino, tem se mostrado interessante a questão da análise institucional (BAREMBLITT, 1996), que motiva os sujeitos das transformações num movimento dialético e permanente, envolvendo o instituído (aquilo que já está dado, e, portanto, é o que é aceito até o momento) e o instituinte (o movimento que confronta o instituído, questionando-o e buscando superá-lo). Assim, os trechos seguintes revelam esta preocupação:

O ensino perpassado pelo cuidado e pela clínica perde seu potencial de implicar sujeitos quando capturado por concepções instituídas, modeladoras de um pensamento e de uma forma de agir. A via desejável é aquela na qual divergência e singularidade se constituem no motor da produção da subjetividade, tecendo linhas, entrelaçamentos e instâncias, em que no entrecruzamento de saberes e práticas, a subjetividade é produzida - B04

Nesse sentido, a prática pedagógica do enfermeiro professor deve passar por um processo contínuo de reflexão e (re)facção já que essa postura promove uma prática capaz de modificar o contexto educacional do ensino de Enfermagem, ainda marcado pela transmissão do conteúdo, fragmentação do ensino e dicotomia teoria-prática - B11

Enfim, é preciso ter claro que tudo é um processo, em que as situações vão se transformando, diante das inovações, conflitos e desafios e que não há modelos ou fórmulas prontas. Algumas conclusões denotam esta ideia:

Ser docente enfermeiro no ensino superior não se conjuga com a ausência de problemas ou conflitos em sala de aula, nem mesmo com o domínio de toda a verdade e habilidade, mas com a capacidade de colocar-se diante do estudante – ser singular – para acolher a sua unicidade na diversidade - B09

a atividade de ensinar e a qualificação da prática pedagógica passam indelevelmente pelo sujeito que ensina, não há modelos ou teorias que se mostrem como caminhos prontos, mas há sujeitos que se responsabilizam, que se

envolvem, que gostam do que fazem - L03

O ser-docente percebe que o outro é um ser humano que traz uma história, reconhece as intenções pelas suas ações e expressões no mundo. Ele está buscando outras maneiras de ensinar e aprender a fazer Enfermagem que sejam fundamentadas na solidariedade, responsabilidade e sensibilidade, pois é ele quem ensina e aprende com o discente a cuidar de outro ser humano - L06

*“...reiteramos que as professoras de enfermagem revelam, particularmente, sua disposição de procurar romper com a forma vertical de ensinar ao estimular no aluno o poder da criatividade e da compreensão de realidade em permanente transformação.”* L07

### Considerações Finais

Na tentativa de elucidar o momento em que vivemos no ensino superior, tem-se percebido um grau muito acentuado de superficialidade no entendimento e mesmo na aplicação de teorias didático-pedagógicas. Percebe-se também muitas confusões conceituais com terminologias similares.

Com isso podemos inferir que durante a elaboração desse estudo, muitas falas e conclusões apontam um longo caminho a ser percorrido para que se tenha uma concepção de pedagogia, por parte dos enfermeiros docentes, que realmente se preocupem com a coerência entre a teoria e prática, com processos emancipatórios, promotores da autonomia, superando a lógica bancária de educação. Mas é fato também que há tentativas de não se perpetuar essas práticas tradicionais, em prol de uma formação transformadora dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, das instituições de ensino, da sociedade em geral.

Sabemos do distanciamento ainda existente entre as teorias e sua operacionalização. Talvez sejam necessários estudos que busquem analisar, por meio de diversos referenciais teórico-filosóficos e metodológicos, as teorias que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, mas levando em consideração sua concepção, sua implementação, suas limitações e seus alcances.

Enfim, acredita-se que a apropriação das filosofias educacionais e didático-pedagógicas é um dos caminhos possíveis, eficazes, eficientes e efetivos, para que a ciência da enfermagem se conheça e se coloque no rumo da auto-construção de forma integral, consciente e emancipada, para lutar por seu lugar na assistência, prevenção, promoção e recuperação da saúde, mediante suas máximas ideológicas, seus referenciais de homem, de enfermagem, de sociedade e de mundo, assim como suas máximas didático-pedagógicas.

### Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BACKES, D. S. et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista**

**Brasileira de Enfermagem**, v. 63, p. 421-426, 2010.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996. 235 p.

BARROSO, J. et al. The challenges of searching for and retrieving qualitative studies. **West J Nurs Res**, v. 25, n. 2, p. 153-78, Mar. 2003.

BERTOLOZZI, R. M.; FRACOLLI, L. A. Vigilância à saúde: alerta continuado em saúde coletiva. **Mundo Saúde**, São Paulo: Mundo Saúde, n. 28, p. 14-20, 2004.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIÁ, S. M. D. A. et al **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 131-147.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 320 p.

BRASIL. lei nº8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Brasil**: Presidência da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional, 1990. Brasília: Congresso, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº3, aprovada em 07 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado, p. 1- 37, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições**. Brasília: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira, 2004. 38 p.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 648/gm de 28 de março de 2006. **Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BUENO, S. M. V. **Tratado de educação preventiva em sexualidade, dst-aids, drogas e violência nas escolas**. Ribeirão Preto: Fundação Instituto De Enfermagem De Ribeirão Preto, 2009. 193 p.

BUENO, S. M. V. B. et al. Contribuições Freireanas da pedagogia crítico-social e sua articulação com a área da enfermagem In: BUENO, S. M. V.; SOUZA, E. A. et al. **Referenciais pedagógicos significativos na educação**. Ribeirão Preto: Gráfica Rainha, 2014. p. 245-254.

- CASTRO, A. A. et al. **Curso de revisão sistemática e metanálise**. São Paulo: LED-DIS/UNIFESP, 2002.
- CHIRELLI, M. Q. **O Processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do curso de enfermagem da FAMEMA**. 2002. 271f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
- CHISM, N.; LEES, N. D.; EVENBECK, S. Faculty development for teaching innovation. **Liberal Education**, v. 88, n. 3, p. 34-41, 2002.
- COOK, D. J.; MULROW, C. D.; HAYNES, R. B. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Ann Intern Med**. v. 126, n. 5, p. 376-80, Mar. 1997.
- COVIZZI, U. D. S.; LOPES-DE ANDRADE, P. F. Estratégia para o ensino do metabolismo dos carboidratos para o curso de farmácia, utilizando metodologia ativa de ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, Blumenau, p. 10-22, 2012.
- CURSINO, E. G.; FUJIMORI, E.; GAÍVA, M. A. M. Comprehensiveness in child healthcare teaching in Undergraduate Nursing: perspective of teachers. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 110-117, 2014.
- FAUSTINO, R. L. H. et al. Caminhos da formação de enfermagem: continuidade ou ruptura? **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56, p. 343-347, 2003.
- FERREIRA, E. M. et al. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, p. 1292-1296, 2009.
- FRANCO, T.; MERHY, E. E. **PSF: contradições e novos desafios**, 2000.
- FREIRE, P. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: São Paulo Centauro, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011a. 143 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b. 184 p.
- GADOTTI, M. A **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993. 100 p.
- GALVÃO, C. M. et al. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, Ribeirão Preto, n. 12, p. 549-556, 2004.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. São Paulo: Atlas, 2008. 122 p.
- GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 197 p.
- GREENHALGH, T. Papers that summarise other papers (systematic reviews and meta-analyses). **Bmj**, v. 315, n. 7109, p. 672-5, Sep. 1997.
- GUIMARÃES, G. D. L.; VIANA, L. D. O. O valor ético no ensino da enfermagem. **Escola Anna Nery**, v. 13, p. 517-522, 2009.
- \_\_\_\_\_. O valor útil no ensino de enfermagem. **Rev. Min. Enferm.** v. 15, p. 421-26 p. 2011.
- GUIMARÃES, G. D. L. et al. O valor verdade no ensino da enfermagem: um estudo fenomenológico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 34, p. 133-139, 2013.
- HILLS, M.; WATSON, J. **Creating a caring science curriculum: an emancipatory pedagogy for nursing**. New York: Springer Pub, 2011. 310 p.
- IOCHIDA, L. C. Metodologias problematizadoras no ensino em saúde. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: SENAC, 2004. 283 p.
- JBI: Reviewer' manual. Adelaide, Austrália: The Joanna Briggs Institute (JBI), 2008.
- LAZZARI, D. D. et al. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 32, p. 688-694, 2011.
- LEITE, M. T. D. S. et al. Unidade teórico-prática na práxis de um currículo integrado: percepção de docentes de Enfermagem na saúde da criança e do adolescente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília: Associação Brasileira de Enfermagem, v. 64, p. 717-724, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2007. 183 p.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 272 p.
- MADEIRA, M. Z. D. A.; LIMA, M. D. G. S. B. A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, p. 447-453, 2008.
- MALERBO, M. B. **A aprendizagem da busca bibliográfica pelo estudante de graduação em enfermagem**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Caderno de pedagogia universitária: docência no**

- ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP. Comissão de Apoio Pedagógico, 2010.
- MATOS, E.; PIRES, D. Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 15, p. 508-514, 2006.
- MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011. 242 p.
- MOTTA, J. I. J.; BUSS, P.; NUNES, T. C. M. **Novos desafios educacionais para a formação de recursos humanos em saúde. Projeto-Piloto da VER-SUS Brasil: vivências e estágios na realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil: caderno de textos**, p. 125-130, 2004.
- NOSOW, V.; PÜSCHEL, V. A. D. A. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, p. 1232-1237, 2009.
- OPITZ, S. P. et al. O currículo integrado na graduação em enfermagem: entre o ethos tradicional e o de ruptura **Rev Gaúcha Enferm**. Porto Alegre, n. 29, p. 314-319, 2008.
- PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, p. 197-221, 2007.
- PACKER, A. L.; TARDELLI, A. O.; CASTRO, R. C. F. A distribuição do conhecimento científico público em informação, comunicação e informática em saúde indexado nas bases de dados MEDLINE e LILACS. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 587-599, 2007.
- PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, p. 1527-1534, 2003.
- PEREIRA, W. R.; TAVARES, C. M. M. Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 44, n. 4, p. 1077-1084, 2010.
- PINAR, W. **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley: Mccutchan Publishing Corporation, 1975. 452 p.
- PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. Nursing education: contradictions and challenges of pedagogical practice. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, p. 120-126, 2007.
- REICHERT, A. P. D. S.; COLLET, N. Projeto político pedagógico em enfermagem e as diretrizes do pró-saúde. **Nursing**, São Paulo: Bolina Brasil, n. 11, p. 176-181 p. 2008.
- RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. D. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, p. 52-68, 2010.
- RODRIGUES, J.; MANTOVANI, M. D. F. O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional. **Escola Anna Nery**, v. 11, p. 494-499, 2007.
- RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. D. C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, p. 435-440, 2008.
- ROMYN, D. M. Emancipatory pedagogy in nursing education: a dialectical analysis. **Canadian Journal of Nursing Research**. Montreal: McGill University School of Nursing, n. 32, p. 119-138, 2000.
- SGUISSARDI, V. O produtivismo acadêmico: sequestro do tempo livre e ócio criativo do professor-pesquisador. **Congresso em Docencia Universitaria**, Buenos Aires, 2013.
- SILVA, A. L. D.; CAMILLO, S. D. O. A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, p. 403-410, 2007.
- SILVA, A. P. S. S. D.; PEDRO, E. N. R. Autonomy in nursing students process of knowledge construction: the educational chat as a teaching tool. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, p. 210-216, 2010.
- SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, p. 208-218, 2012.
- SORDI, M. R. L.; SAMPAIO, S. F. O portfólio como recurso formativo e de avaliação e seu potencial emancipatório: novos olhares, novos sentidos pedagógicos. CONGRESSO INTERNACIONAL DOCENCIA UNIVERSITARIA E INOVACIÓN, 4., 2006. **Anais...**
- SOUZA, K. R. **A aventura da mudança: sobre a diversidade de formas de intervir no trabalho para se promover saúde**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.
- TAVARES, C. M. D. M.; SIMÕES RODRIGUES, L. M. Estágio supervisionado de enfermagem na atenção básica: o planejamento dialógico como dispositivo do processo ensino-aprendizagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste-Rev Rene**, v. 13, n. 5, 2013.
- TERRA, M. G. et al. Sensibility in the Relations and Interactions of Teaching and Learning to Be and Do Nursing. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, p. 203-209, 2010.
- \_\_\_\_\_. O dito e o não-dito do ser-docente-enfermeiro/a na compreensão da sensibilidade. v. 61, p. 558-564, 2008.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo> **Revista Brasileira de Enfermagem.**

TEÓFILO, T. J. S.; DIAS, M. S. D. A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ceará. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, p. 137-151, 2009.

VIEIRA, A. N.; SILVEIRA, L. C. O cuidado e a clínica na formação do enfermeiro: saberes, práticas e modos de subjetivação. **Escola Anna Nery**, v. 15, p. 776-783, 2011.

WITT, R. R. **Competências da Enfermeira na Atenção Básica: contribuição à construção das funções essenciais de saúde pública.** 2005. 336 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Enfermagem Materno-infantil e Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

Recebido: 14/01/2015

Aceito: 13/04/2015