ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

I CONIEN 2017

ÁREA:

Ensino/Saúde

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

A ABORDAGEM DO TEMA BIOSSEGURANÇA NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA

Ariane Sabina Stieven[1]

Flávia Meneguetti Pieri[2]

Valéria Piveta[3]

Marli Terezinha Oliveira Vannuchi[4]

Ana Caroline Caciola[5]

Danielle Cortez da Silva[6]

Resumo

Introdução: A respeito da formação do enfermeiro é fundamental que as instituições de ensino superior promovam medidas educativas na implementação da biossegurança em seus currículos, garantindo que o ensino desta temática reflita na construção de um profissional que desenvolva um olhar crítico e reflexivo de suas ações. **Objetivo**: Evidenciar a partir de publicações científicas na área da saúde como está sendo abordado a temática Biossegurança na graduação em enfermagem. **Método:** Revisão de literatura de estudos indexados na base de dados LILACS, considerando artigos em Português, Inglês e Espanhol, no período de 2007 à 2017. Atenderam aos critérios de seleção 03 artigos. **Resultados:** Apontam que os cursos da área da saúde apresentam uma fragilidade na abordagem do tema biossegurança em seus currículos, porém a Enfermagem quando comparada aos demais cursos destaca-se no conhecimento e prática sobre a temática. Todas essas informações encontram-se nos artigos selecionados e apresentados no quadro. **Considerações finais:** Os cursos de graduação em Enfermagem necessitam rever seus currículos em prol da abordagem do tema Biossegurança, pois é uma profissão que compõem majoritariamente o corpo profissional de unidades de saúde, principalmente hospitais onde a necessidade da conscientização e utilização de medidas biossegurança faz-se imprescindível.

Palavras-chave: Enfermagem; Educação Superior; Biossegurança; Currículo; Educação em Enfermagem.

[1] Enfermeira graduada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Mestranda em Enfermagem pela Universidade Estadual de Londrina- UEL. E-mail: ariane.stieven@gmail.com
[2] Enfermeira Dra. Docente do Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL
E-mail: fpieri@uel.br
[3] Enfermeira Mestranda em Enfermagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL
E-mail: valeriapiveta@gmail.com
[4] Enfermeira Dra. Docente do Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL
E-mail: marlivanucchi@gmail.com
[5] Enfermeira Obstetra e especialista em Ciências Fisiológicas, Mestranda em enfermagem pela Universidade Estadual de Londrina- UEL. E-mail: carol.caciola@hotmail.com
[6] Acadêmica de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina- UEL. E-mail: danielle16cortez@gmail.com

Introdução

O surgimento da globalização ocasionou o aumento no fluxo de pessoas, conhecimentos, informações e tecnologias bem como de agentes químicos, biológicos e patogênicos entre as diversas partes do mundo. Frente à esta nova realidade, fez-se necessário entre as comunidades internacionais, a criação de políticas e desenvolvimento de estratégias para o trabalho de áreas específicas, como é o caso da biossegurança, com a finalidade de conhecer e diminuir as consequências que podem ocorrer na saúde da população mundial (BRASIL, 2010).

Com isso, a Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) buscou desenvolver parceria para o fortalecimento da biossegurança nas denominadas agendas sanitárias com ações nos diferentes níveis: nacionais, regionais e global, fortalecendo o Sistema Único de Saúde (SUS) em áreas estratégicas essenciais para as atividades em pesquisa, no desenvolvimento tecnológico e produção de tecnologias sanitárias, bem como, para práticas clínico-laboratoriais em saúde (BRASIL, 2010).

A Lei Nº 11.105, de 24 de Março de 2005 estabelece em seu Art 1º:

> "normas de segurança e mecanismos de fiscalização sobre a construção, o cultivo, a produção, a manipulação, o transporte, a transferência, a importação, a exportação, o armazenamento, a pesquisa, a comercialização, o consumo, a liberação no meio ambiente e o descarte de organismos geneticamente modificados – OGM e seus derivados, tendo como diretrizes o estímulo ao avanço científico na área de biossegurança e biotecnologia, a proteção à vida e à saúde humana, animal e vegetal, e a observância do princípio da precaução para a proteção do meio ambiente."

A lei acima alinha com o conceito do Ministério da Saúde (2010), que estabelece a biossegurança como uma estratégia essencial para a pesquisa e desenvolvimento sustentável, apresentando-se como estratégia fundamental na avaliação e prevenção de possíveis efeitos inesperados em tecnologias inovadoras relacionadas à saúde.

O Ministério do Trabalho e Emprego brasileiro, por meio da portaria 485/2005, aprovou a norma regulamentadora NR nº 32, dispõe de diretrizes que contemplam plano de prevenção e promoção da segurança do trabalhador da saúde, assegurando sua proteção no ambiente de trabalho por meio de orientações e capacitações ofertadas pelo empregador. Esta norma determina diretrizes a serem implementadas quanto a riscos Biológicos, Químicos, Radiações Ionizantes, Resíduos, Lavanderias, Limpeza e Conservação e Manutenção de Máquinas e Equipamentos, com a finalidade de minimizar os acidentes relacionados ao trabalho (BRASIL, 2005; BRASIL, 2013).

Com a inexistência de uma legislação específica na área, a NR32 é considerada uma referência no quesito de segurança do trabalhador da saúde e contempla três eixos: a capacitação contínua dos trabalhadores, instituição de programas relacionados aos riscos e medidas de controle e proteção contra os riscos (BRASIL, 2005; MARZIALE et al 2012).

Apesar da área do conhecimento da biossegurança ser relativamente nova, é um desafio para a equipe de enfermagem que atua diretamente na assistência ao paciente, os riscos ocupacionais que estão diariamente expostos, assim a formação com foco na biossegurança, objetiva garantir a segurança, bem estar físico e psicológico dos profissionais e pacientes (GUARIENTE et al., 2014; CARRARO et al., 2012).

Com base nas propostas curriculares, a formação do enfermeiro deve ser reconhecida como um profissional humanista, crítico e reflexivo e agente de transformação social de sua própria realidade. Seguindo esse pensamento, a enfermagem incorpora ações voltadas ao cuidado do indivíduo em todos os ciclos da vida, promovendo saúde e qualidade de vida do indivíduo e da comunidade (BRASIL, 2001; GARANHANI et al., 2014; DESSUNTI et al., 2014).

O enfermeiro precisa estar qualificado para o exercício da profissão baseando-se no rigor científico e intelectual e agindo eticamente, sendo capaz a desenvolver suas ações com responsabilidade social e compromisso com a cidadania, apto a promover a saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001).

No exercício de sua profissão, os profissionais da área da enfermagem, estão diariamente expostos a riscos ocupacionais, podendo sofrer acidentes de trabalho (AT), principalmente na manipulação de materiais perfuro-cortantes, possibilitando a exposição aos microrganismos patogênicos com o potencial de consequências irreversíveis (MAIA; VALENTE, 2010).

No decorrer da preparação para a futura profissão, os graduandos de Enfermagem, também estão expostos aos riscos ocupacionais por meio de suas vivências práticas realizadas tanto na assistência em cuidados básicos, quanto em procedimentos de alta complexidade. Neste cenário, onde a enfermagem atua nos ambientes insalubres e de riscos à segurança e a vida, a biossegurança é uma temática extremamente relevante no processo de trabalho (MAIA; VALENTE, 2010; LIMA et al., 2013; GUARIENTE et al., 2014).

Nesta perspectiva, é fundamental as instituições de ensino superior (IES), promovam medidas educativas na implementação da biossegurança em seus currículos, garantindo que o ensino desta temática reflita na construção de um profissional que desenvolva um olhar crítico e reflexivo de suas ações (ANTUNES et al., 2010; GARANHANI et al., 2014).

Em decorrência da relevância e complexidade do objeto de estudo, esta pesquisa tem como objetivo, evidenciar a partir de publicações científicas na área da saúde como está sendo abordado a temática Biossegurança na graduação em enfermagem

Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura representada por uma busca ou levantamento bibliográfico da temática proposta pelo estudo, em bases científicas selecionadas pelo pesquisador, com objetivo indispensável em definir o problema, atualidades, lacunas do conhecimento e na contribuição do conhecimento científico (BENTO, 2012).

Para a preparação da pergunta de pesquisa da revisão de literatura, empregou-se da estratégia PICO (P: população, I: intervenção ou interesse, C: controle ou comparação O: desfecho). Este método norteia a formulação da pergunta de pesquisa e auxilia na identificação de palavras-chaves para a seleção e recuperação de estudos relevantes (SANTOS; GALVÃO, 2014). Portanto, a pergunta de pesquisa foi: De que forma está sendo o ensino da Biossegurança nos cursos de graduação de enfermagem? Sendo o primeiro item da estratégia (P) consiste cursos de graduação de enfermagem; (I) tema biossegurança e (O) ensino superior. Reforçando que no método de revisão nem todos os itens da estratégia PICO são empregados, como foi o caso deste estudo, onde o terceiro elemento, ou seja, a comparação não foi utilizada.

A elaboração do estudo seguiu os quatro passos propostos por Bento (2012), composta por: Primeiro passo, instituir descritores e palavras-chaves relacionadas com o objeto de pesquisa nas bases de dados, segundo passo rever fontes secundárias, são fontes descritas por autores que comentam trabalhos de um terceiro autor, terceiro passo, recolher fontes primárias, ordenar o material relevante para o estudo e escolher as fontes primárias, sempre revendo o propósito do estudo, quarto passo, ler criticamente e fazer resumo da literatura: A leitura do material criticamente implica no questionar, avaliar, refletir e sintetizar o material (BENTO, 2012).

Foram definidos como critérios de inclusão: artigos em português e inglês na íntegra, publicados e indexados na base de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) no período de 2007 à 2017. Como critério de exclusão foram: artigos que não estavam completos, artigos de revisão e que não atendiam a temática proposta.

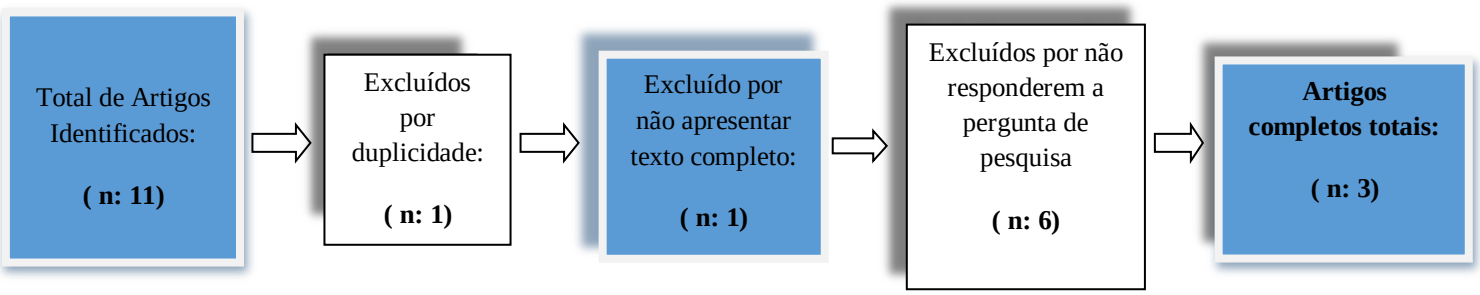
No primeiro passo da revisão, foi escolhido os termos/ palavras-chave “Biossegurança na Graduação de Enfermagem”. O segundo passo, constituiu na leitura no título e resumo, e aqueles que respondiam o objetivo do estudo foram avaliados na íntegra.

No terceiro e quarto passo foi elaborado um fichamento em formato de quadro sinóptico com informações de cada artigo contendo: Autor/ Ano; Estudo/Título e Tipo de estudo, com o intuito de auxiliar esta etapa da pesquisa.

Resultados

De acordo com os critérios de inclusão foram recuperados 11 artigos científicos, sendo que um estava com duplicidade na base de dados, um não apresentava o texto completo e seis não apontavam relação com o objetivo da pesquisa, resultando em três artigos para realização do estudo. Segue abaixo o fluxograma da seleção dos artigos:

Figura 1: Fluxograma da seleção dos artigos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os artigos selecionados para o estudo podem ser visualizados na tabela 1, notando-se que as publicações referentes a temática "Biossegurança na formação do Enfermeiro" na LILACS são encontradas em revistas que abrangem as diferentes áreas da saúde como: Saúde Pública e Ciência e Cuidado & Saúde, além de haver publicações em revistas específicas de Farmácia e Enfermagem.

Tabela 1 – Relação dos artigos que fizeram parte da amostra.

	Autor/ Ano	Estudo/Título	Tipo do Estudo
1	Gomes et al. 2014.	Biossegurança e resíduos de serviços de saúde no cotidiano acadêmico.	Pesquisa-ação
2	Silva, A. D. R. I.; Mastroeni, M. F. 2009.	Biossegurança: o conhecimento dos formandos da área da saúde	Pesquisa transversal, tipo inquérito

3	Oliveira, A. C.; Gonçalves J. A. 2009.	Incidência de acidentes com material perfurocortante entre alunos de graduação em Ciências da Saúde	Pesquisa de campo descritiva e quantitativa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gomes et al (2014), avaliou o conhecimento dos acadêmicos de odontologia, nutrição, farmácia, terapia ocupacional e enfermagem, coordenadores dos cursos, gestores ambientais do campus e manipuladores de resíduos, de uma Universidade do Paraná sobre Biossegurança e Resíduos de Serviços de Saúde (RSS), dentre os anos de 2009 e 2011. O estudo foi uma pesquisa-ação, aplicando um instrumento de avaliação específico para cada grupo pesquisado. Como resultados, 75 a 100% dos alunos reconheceram os RSS como risco à saúde e ao meio ambiente quando seu manejo é inadequado, porém apenas 50 a 60% identificaram os diferentes grupos de RSS. Segundo os coordenadores, apenas no curso de Odontologia era ministrada a disciplina de Biossegurança.

Nos outros cursos, os temas: Biossegurança e Resíduos de Serviços de Saúde integravam outras disciplinas. O setor de gestão ambiental informou que todo órgão gerador de resíduos deve ter seu próprio plano de gerenciamento, além de realizar treinamentos e possuir página web informativa. Em relação aos manipuladores, 33% afirmaram que durante a manipulação dos RSS utilizam luvas e uniformes, 22% destes não souberam dizer quais são as normas. A pesquisa evidenciou uma lacuna no conhecimento e na aplicação de medidas biosseguras e responsáveis.

Silva e Mastroeni (2009) avaliaram o conhecimento em biossegurança dos 114 formandos dos cursos de graduação da área da saúde em uma Universidade de Santa Catarina, no período 2005 a 2006, utilizando-se um questionário contendo 15 perguntas. Revelaram uma diferença significativa em relação às notas médias finais dos formandos sobre o conhecimento em biossegurança nos cursos investigados, sendo o curso de Enfermagem o que apresentou média final 6,29, que apesar de baixa foi considerada a maior média quando comparada aos demais cursos.

Os autores acima mencionados, acreditam que tal resultado tenha decorrido principalmente do maior número de horas práticas existente no curso, 990 h/a, ou seja, um curso com maior número de

disciplinas envolvendo o tema biossegurança necessariamente não é aquele que prepara melhor o aluno, mas sim o curso que possui maior carga horária em disciplinas com aulas práticas (SILVA; MASTROENI, 2009).

Oliveira e Gonçalves (2009) realizaram uma pesquisa descritiva e de abordagem quantitativa entre alunos de graduação dos cursos de medicina e enfermagem de uma universidade privada, objetivando-se determinar a incidência de acidentes com material perfurocortante, a taxa de seguimento e os conhecimentos em relação às práticas seguras. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário semiestruturado (aspectos demográficos, conhecimento e atitude dos alunos para a adoção de medidas de biossegurança, acidentes envolvendo materiais perfurocortantes, esquema de vacinação e condutas tomadas após a ocorrência do acidente). A incidência dos acidentes entre alunos de enfermagem foi de 3,4% e entre os de medicina, 23,8%. O reencape de agulhas foi citado como possível de ocorrer sempre, e, às vezes, para 63,8% dos alunos de medicina e 32,5% dos de enfermagem. O nível de conhecimento das medidas de biossegurança mostrou-se pouco satisfatório. Sugeriram a abordagem desse conteúdo com vista a aprimorar condutas e crenças, vislumbrando-se, para o futuro, profissionais conscientes, reflexivos e seguros de sua prática, de modo a garantir a ênfase na redução de riscos para o profissional e para o paciente.

Dentre os três artigos avaliados pode-se perceber que os acadêmicos de Enfermagem conhecem as precauções a serem tomadas no que diz respeito a Biossegurança, e quando comparados a acadêmicos de outros cursos os futuros enfermeiros apresentam maior conhecimento do que os estudantes dos demais cursos da área da saúde. Fator este, indispensável tanto para a trajetória acadêmica quanto para a futura profissão, pois como o estudo de Canalli, Moriya e Hayashida (2010) apresenta, os estudantes de Enfermagem estão diariamente em contato com material biológico contaminado durante as aulas teórico-práticas e estágios, sendo essencial o ensino de procedimentos biosseguros para que os acidentes sejam.

Vale ressaltar que no decorrer dos cursos de enfermagem avaliados pelos estudos encontrados, os acadêmicos recebem algum tipo de informação sobre a temática biossegurança, porém de forma fragmentada (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2009). Sendo assim, mostrou-se necessária a inserção da temática Biossegurança nas diretrizes curriculares uma vez que o assunto é pouco ou não é abordado nas Instituições de Nível Superior (GOMES et al., 2014).

Considerações finais

Apesar da relevância da temática biossegurança, ainda são escassas as pesquisas e relatos sobre este tema no que se refere a sua abordagem no curso de graduação em Enfermagem. Nas pesquisas encontradas, percebesse uma lacuna na realização de medidas biosseguras, o que demonstra a necessidade de uma maior abordagem nesta temática.

É evidente a necessidade da introdução da temática Biossegurança nos currículos dos cursos de graduação da área da saúde, de forma que a temática permeie todos os períodos dos cursos sendo abordada de forma crescente, principalmente no curso de Enfermagem, profissão que compõem majoritariamente o corpo profissional de unidades de saúde, principalmente hospitais onde a necessidade da conscientização e utilização de medidas biossegurança faz-se imprescindível.

Referências

ANTUNES, H. M., et al. Biossegurança e Ensino de Medicina na Universidade Federal de Juiz de Fora, (MG). **Revista Brasileira De Educação Médica**. [S.l.], v. 34, n. 3, p. 335-345. Nov. 2010.

CANALLI, R. T. C.; MORIYA, T. M.; HAYASHIDA, M. Acidentes com material biológico entre Estudantes de enfermagem. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v.8 ,n.10 , p. 122 -128, abr/jun.2010.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Módulo 1: **Biossegurança e Manutenção de Equipamentos em Laboratório de Microbiologia Clínica**. 1 ed, Brasilia: Anvisa, 2013. 48p.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n 485, de 11 de novembro de 2005. Aprova a Norma Regulamentadora - NR 32. Segurança e saúde no trabalho em estabelecimentos de saúde. Brasília: **Ministério do Trabalho e Emprego**, 2005. Disponível em: <

http://www.camara.gov.br/sileg/integras/726447.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001 Institgui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem., **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 nov. 2001, SEÇÃO 1, p.37.

BRASIL. Lei nº 11.105, de 24 de março de 2005. Regulamenta os incisos II, IV e V do § 1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelece normas de segurança e mecanismos de fiscalização de atividades que envolvam organismos geneticamente modificados - OGM e seus derivados, cria o Conselho Nacional de Biossegurança - CNBS, reestrutura a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança - CTNBio, dispõe sobre a Política Nacional de Biossegurança - PNB, revoga a Lei nº 8.974, de 5 de janeiro de 1995, e a Medida Provisória nº 2.191-9, de 23 de agosto de 2001, e os arts. 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10 e 16 da Lei nº 10.814, de 15 de dezembro de 2003, e dá outras providências. t. 225 da Constituição Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, Seção 1, p. 1 03.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biossegurança em saúde: **prioridades e estratégias de ação**. Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 242 p.

BENTO, A. V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JÁ**, Madeira, v. 7 n. 65, p. 42-44. mai. 2012.

CARRARO, T. E., et al. A biossegurança e segurança do paciente na visão de acadêmicos de enfermagem. **Rev.Gaúcha Enferm**. Porto Alegre. v.33, n.3, p. 14-19, ago/nov. 2012.

DESSUNTI, E. M., et al. Contextualização do Currículo Integrado do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina In: **Currículo Integrado: A experiência do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2014. p. 31-46.

LIMA, M. M. L., et al. Integralidade como princípio pedagógico na formação do enfermeiro. **Texto Contexto Enferm,** Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 106-113 Jan/Mar. 2013.

SANTOS, M.A.R.C.;GALVÃO, M.G.A. A elaboração da pergunta adequada de pesquisa. **Residência Pediátrica,** São Paulo, v. 4, n.2, p. 53-56, Mai/Ago. 2014.

GUARIENTE et al. Seivas do Currículo Integrado de Enfermagem. In: **Currículo Integrado: A experiência do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2014. p. 115 -150.

GARANHANI, M.L., et al. Princípios Norteadores do Projeto Pedagógico do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem. In: **Currículo Integrado: A experiência do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2014. p. 81- 96.

GOMES, L. C. et al. Biossegurança e resíduos de serviços de saúde no cotidiano acadêmico. **Ver.Ciênc.Farm.Básica.Apli**., [S.l.], v. 35, n.3, p. 443-450, mai/ago. 2014.

MARZIALE, M. P. H. et al. Implantação da Norma Regulamentadora 32 e o controle dos acidentes de trabalho. **Acta Paul Enferm**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 59-66, jun . 2012.

MAIA, E. N. L.; VALENTE, G. S. C. Exposição a riscos biológicos no estágio curricular da graduação em enfermagem: implicações para o ensino. **Rev. de Pesq: cuidado é fundamental.** [S. l.] vol. 2, n.2, p. 958-967, abr/jun. 2010.

OLIVEIRA, A. C; GONÇALVES J. A. Incidência de Acidentes com Material Perfurocortante entre Alunos de Graduação em Ciências da Saúde. **Cienc.uid.Saúde**. Maringá, v. 8, n. 3, p. 385-392, Jul/Set. 2009.

SILVA, D. R. I.; MASTROENI, M. F. Biossegurança: o Conhecimento dos Formandos da Área da Saúde**. Revista Baiana de Saúde Pública**, v.. 33, n. 3, p. 476-487, nov. 2009.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS DE ENFERMAGEM

Leticia Ayumi Sada Fujita[1]

Annecy Tojeiro Giordani[2]

Silvane Marcela Mazur[3]

Elisabete da Silva Taioqui[4]

Juliana de Pinho Balielo[5]

Resumo

O Estágio Curricular Supervisionado na graduação em Enfermagem possibilita ao aluno a expansão e aplicação de conhecimentos por meio da associação entre teoria e prática. Segundo a Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001, sua inclusão na grade curricular é obrigatória nos últimos dois semestres do curso e propõem a construção de um processo de ensino e aprendizagem no âmbito do trabalho, a partir da reflexão dos conteúdos teóricos aliados à realidade da saúde da população. Diante desse contexto, esse estudo objetivou conhecer as publicações científicas nacionais sobre o processo de ensino e aprendizagem no Estágio Curricular Supervisionado de Enfermagem realizadas nos últimos cinco anos. Como procedimento metodológico, utilizou-se da Revisão Sistemática da Literatura com busca de artigos científicos na Plataforma Sucupira, bem como os seguintes critérios de inclusão: periódicos nacionais publicados de 2012 a 2016, com estratificação *Webqualis* 2015, Área de Avaliação *Enfermagem*, classificação A1, A2 e B1, com título e escopo específicos da Enfermagem e *Qualis* nas áreas Enfermagem e Ensino. Assim, de 40 periódicos encontrados, 10 foram selecionados com 5.663 artigos e, após leitura dos títulos e resumos, 5 tinham afinidade com a temática em questão. Contudo, o estudo aponta escassez de artigos científicos nacionais sobre Estágio Curricular Supervisionado de Enfermagem com foco no ensino e na aprendizagem, sugerindo o desenvolvimento de mais estudos os quais abordem estes aspectos com vistas a contribuir para construção de um ensino de qualidade à formação do futuro enfermeiro.

[1] Acadêmica do curso de graduação do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Luiz Meneghel, Bandeirantes, PR. Email: leticiasfujita@gmail.com
[2] Enfermeira. Pós-Doutora. Professora. Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Luiz Meneghel; Centro de Ciências Biológicas, Setor de Enfermagem. Bandeirantes, PR, Brasil. Email: annecy@uenp.edu.br
[3] Estudante de Mestrado Profissional em Ensino – PPGEN, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio. Email: silvane.mestrado@gmail.com
[4] Acadêmica do curso de graduação do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Luiz Meneghel, Bandeirantes, PR. Email: elisabetetaioqui92@gmail.com
[5] Acadêmica do curso de graduação do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Luiz Meneghel, Bandeirantes, PR. Email: julianapbalielo@gmail.com

Palavras-chave: Ensino; Educação em Enfermagem; Estágio Clínico.

Introdução

A educação é um processo constante de transformações ligadas à evolução da tecnologia, da ciência e do meio social. Para o acompanhamento do desenvolvimento da sociedade, é essencial que os professores exerçam a docência de modo reflexivo, buscando a dinamicidade do aluno e do professor para a construção de conhecimentos (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

Na prática educativa reflexiva, a interação dos discentes com a educação promove o desenvolvimento de competências e atitudes por meio da assimilação de conhecimentos teóricos e práticos a partir do campo de trabalho da Enfermagem, quando da participação do aluno no Estágio Supervisionado durante a Graduação (BURGATTI; BRACIALLI; OLIVEIRA, 2013).

Atualmente, a Graduação de Enfermagem tem seu foco na formação de discentes qualificados para o mercado de trabalho com perfil de um enfermeiro generalista, humanista, crítico e reflexivo, uma vez que, de acordo com o Art. 3 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Graduação em Enfermagem, o perfil do graduado deve possuir base científica e intelectual pautados nos princípios éticos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) são fundamentais para a formação dos profissionais, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos a partir da interação da teoria e prática, cabendo-lhes intervir para a resolução de problemas de modo crítico e reflexivo (EVANGELISTA; IVO, 2014; MARRAN; LIMA; BAGNATO, 2015).

Assim, para que os graduandos estejam aptos ao mercado de trabalho, faz-se necessário o ensino baseado em bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas, a fim de capacitar e formar profissionais qualificados (BURGATTI; BRACIALLI; OLIVEIRA, 2013).

Tendo em conta a comprovada importância dos ECS no processo de formação dos profissionais da área de Enfermagem, para este estudo formulou-se a seguinte questão norteadora: "Quais os artigos científicos publicados nos últimos cinco anos (2012 a 2016) em revistas científicas com área de avaliação em Ensino e em Enfermagem sobre ECS, entretanto com foco no ensino e na aprendizagem?".

Estágio Curricular Supervisionado

O ECS de Enfermagem é uma prática educativa a qual propicia aos discentes a integração dos conteúdos teóricos e práticos com as diversas situações que ocorrem no mercado de trabalho. Logo, é considerada uma fase de transição do ambiente educativo para os serviços de saúde com a finalidade de que sejam estimulados o desenvolvimento de habilidades e as competências à autonomia, compromisso e responsabilidades (BENITO et al., 2012).

Como dispõe o Artigo 7º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE, nº 3 de 7 de novembro de 2001), todo curso de Graduação no Brasil tem por obrigação ofertar o Estágio Supervisionado, destinado, pelo menos, 20% da carga horária total do Curso para tal. No âmbito da graduação em Enfermagem, o ECS deve acontecer, em hospitais gerais e especializados, ambulatórios, redes básicas de serviços de saúde e comunidades (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

O processo de ensino e aprendizagem, conforme Paulo Freire (2002), é descrito como um ato de passar conhecimentos a partir de uma aprendizagem. A construção e a reconstrução dos saberes ensinados indicam que o educando aprendeu sobre um determinado assunto.

Logo, para o processo de aprendizagem nos ECS, os discentes têm como responsabilidade aprimorar a capacidade de observação e interpretação da realidade, aplicando os conteúdos ensinados anteriormente. A presença nas atividades também é fundamental para a construção de saberes, ao

possibilitar o desenvolvimento de competências, o autoconhecimento e a autonomia do futuro profissional (ALARCÃO; RUA, 2005).

Por sua vez, a proposta de Paulo Freire (2002) sobre a educação problematizadora ressalta que: "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém" (p.41), devido a autonomia ser um processo de construção ao longo de anos, mediante a pedagogia centrada nas experiências as quais incentivem a decisão e a responsabilidade do educando.

Dessa maneira, é necessário que a instituição de ensino selecione profissionais capacitados para o processo de ensino e aprendizagem, visto que são responsáveis pela formação de futuros enfermeiros éticos e competentes (EVANGELISTA; IVO, 2014).

Metodologia

Estudo baseado nos pressupostos da Revisão Sistemática da Literatura, a qual tem como objetivo realizar a busca de artigos científicos nas fontes de dados a partir de uma pergunta específica do estudo. Esse tipo de pesquisa auxilia pesquisadores na obtenção de diversos dados para um determinado tema, devido ao grande acesso de pesquisas já realizadas. É composta pelas seguintes etapas: elaboração da pergunta, busca de artigos, revisão e seleção dos estudos, análise da qualidade metodológica dos estudos e, por fim, apresentação dos resultados (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Para sua utilização nessa pesquisa, o levantamento dos dados foi realizado a partir da plataforma Sucupira, disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf> e mediante os seguintes critérios:

- Periódicos com estratificação *Webqualis* 2015, na área de Avaliação *Enfermagem*, com classificação A1, A2 e B1;

- Utilização da ferramenta de buscas do Portal de Periódicos da CAPES (http://www.periodicos.capes.gov.br/) por meio da inserção do ISSN para acesso aos periódicos;
- Periódicos nacionais, no idioma português, cujos títulos e escopos do mesmo informassem publicações específicas da Enfermagem;
- Após o levantamento dos periódicos específicos da área da Enfermagem, foram selecionados aqueles que também possuem *Qualis* na área de Ensino;
- Periódicos *online* com artigos científicos na íntegra publicados no período de 2012 a 2016;
- Os artigos originais e de revisão foram selecionados a partir da leitura dos Títulos, Palavras-chave e Resumos, desde que tivessem relação com o processo de ensino e a aprendizagem no Estágio Curricular Supervisionado de Enfermagem.

Após a seleção de periódicos para o levantamento de dados, a busca de artigos científicos ocorreu via Portal de Periódicos CAPES, a cada periódico, partindo-se do ano, volume e números, conforme sua periodicidade.

Resultados

Tendo-se em conta os procedimentos metodológicos utilizados, foram encontrados dez (10) periódicos específicos da área da Enfermagem com *Qualis* nas áreas de avaliação Enfermagem e Ensino. Todos foram selecionados para a revisão e estão apresentados a seguir, na Tabela 1.

Tabela 1 – Periódicos com *Qualis* em Ensino e em Enfermagem, selecionados para a revisão.

ISSN	PERIÓDICOS	QUALIS ENFERMAGEM	QUALIS ENSINO
1518-8345	Revista Latino Americana de Enfermagem online	A1	B1
0103-2100	Acta Paulista de Enfermagem	A2	B3
0034-7167	Revista Brasileira de Enfermagem	A2	B5

1980-220X	Revista da Escola de Enfermagem da USP	A2	B1
0104-0707	Texto & Contexto Enfermagem	A2	B5
2176-9133	Cogitare Enfermagem	B1	B4
1414-8145	Escola Anna Nery	B1	A2
1415-2762	REME. Revista Mineira de Enfermagem	B1	B4
1517-3852	RENE: Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste	B1	B4
1983-1447	Revista Gaúcha de Enfermagem	B1	B3

Fonte: Das autoras.

Em consonância com os critérios de inclusão, 5.663 artigos foram pesquisados em 10 periódicos e, desse total, foram encontradas apenas cinco publicações com a temática em questão, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultado quantitativo e em porcentagem (%) do levantamento por periódico.

Periódicos	**Período de levantamento**	**Artigos pesquisados**	**Artigos selecionados**	**Percentual (%)**
Revista Latino Americana de Enfermagem online	2012 a 2016 Volumes 20 a 24	578	0	0
Acta Paulista de Enfermagem	2012 a 2016 Volumes 25 a 29	528	1	0,18
Revista Brasileira de Enfermagem	2012 a 2016 Volumes 65 a 69	624	1	0,16
Revista da Escola de Enfermagem da USP	2012 a 2016 Volumes 46 a 50	823	1	0,12
Texto & Contexto Enfermagem (UFSC. Impresso)	2012 a 2016 Volumes 21 a 25	621	0	0

Cogitare Enfermagem	2012 a 2016 Volumes 17 a 21	490	0	0
Escola Anna Nery	2012 a 2016 Volumes 16 a 20	442	0	0
REME. Revista Mineira De Enfermagem	2012 a 2016 Volumes 16 a 20	560	0	0
REV RENE: Revista Da Rede De Enfermagem Do Nordeste	2012 a 2016 Volumes 13 a 17	559	1	0,17
Revista Gaúcha de Enfermagem	2012 a 2016 Volumes 33 a 37	438	1	0,22

Fonte: Das autoras.

Uma vez levantada a quantidade de artigos selecionados, as informações sobre o título, o periódico, o ano, o volume e o número foram organizadas na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Apresentação dos artigos obtidos

Artigos selecionados
Opinião dos estudantes de enfermagem sobre a simulação realística e o estágio curricular em cenário hospitalar. Acta Paul Enferm., 2014; 27(2).
Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. Rev Bras Enferm., 2014 jan-fev; 67(1).
Problemas éticos vivenciados no estágio curricular supervisionado em Enfermagem de um currículo integrado. Rev Esc Enferm USP, 2013; 47(4).

Estágio supervisionado de enfermagem na atenção básica: o planejamento dialógico como dispositivo do processo ensino-aprendizagem.
Rev Rene. 2012; 13(5).
Percepção de estudantes de enfermagem sobre o processo de aprendizagem em ambiente hospitalar.
Rev Gaúcha Enferm. 2014; 35(1).

Fonte: Das autoras.

Após a utilização dos critérios de inclusão, os resultados foram de 5.663 artigos científicos pesquisados, dos quais apenas cinco foram selecionados a partir da leitura do título, resumo e palavras-chaves. Porém, após leitura na íntegra, obteve-se uma seleção final de 4 que representam o *corpus* dessa pesquisa. Excluindo o artigo "Problemas éticos vivenciados no estágio curricular supervisionado em Enfermagem de um currículo integrado".

Posteriormente, foram elencados categorias para apresentação dos artigos científicos selecionados.

O Estágio Curricular Supervisionado segundo a percepção dos discentes

O ECS permite a aprendizagem dos discentes por meio da observação, análise crítica e pelo compartilhamento de conhecimentos, os quais estimulam a reflexão sobre as ações a serem realizadas no ambiente de trabalho, assim como planejar e implementar cuidados assistenciais, solucionar conflitos e desenvolver competências da profissão. (LIMA, 2014).

Sob esse ponto de vista, as experiências adquiridas nos ECS promovem o processo de aprendizagem dos discentes, em que os conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula são consolidados

com o exercício da prática, a qual estimula os discentes a refletir e argumentar sobre a realidade da saúde pública, a realização de procedimentos e as responsabilidades do enfermeiro (LIMA, 2014).

A inserção dos discentes na área de trabalho durante a graduação pode provocar diversos conflitos nestes estudantes, uma vez que, segundo Alves (2014), algumas experiências no campo de estágio podem acarretar sentimentos negativos, como tristeza, estresse, indignação e impotência, os quais dificultam o processo de aprendizagem.

Por essa razão, trabalhar com o psicológico durante a graduação é uma etapa importante para a interação do paciente e aluno, preparando aquele para diversas situações, como a ansiedade na realização dos cuidados e no enfrentamento da morte (ALVES, 2014).

Assim, para a preparação dos discentes no cuidado com os pacientes durante o ECS, são necessários métodos para aumentar a autoconfiança e segurança dos procedimentos a serem implementados, já que durante os estágios, muitas vezes, o discente não se sente preparado ou seguro para a realização de técnicas, expondo-o assim, a situações de medo e insegurança (VALADARES, 2014).

Planejamento para o processo de ensino e aprendizagem no ECS

Além de todos os aspectos relacionados ao ECS, a relação dos docentes com o campo de estágio é fundamental para à interação do ensino-serviço. O planejamento dialógico tem como objetivo proporcionar ao discente um maior contato com a realidade, para que vise à prática de forma desafiadora, a fim de incentivar um trabalho mais crítico e reflexivo. Logo, com a articulação das necessidades do serviço e dos acadêmicos, é possível englobar todos os sujeitos envolvidos no processo de forma ativa e permanente (TAVARES, 2012).

Considerações Finais

Por conseguinte, os resultados desse estudo indicam escassez de artigos científicos publicados no período de 2012 a 2016, como também tenham relação com o processo de ensino e aprendizagem nos ECS de Enfermagem. Tal fato sugere ser necessária a realização de mais pesquisas que valorizem e correlacionem estes aspectos (ensino/aprendizagem) ao ECS, com vistas a melhor formação e preparo do futuro enfermeiro para o mercado de trabalho.

Referências

ALARCAO, Isabel; RUA, Marília. Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 14, n. 3, set. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n3/v14n3a08.pdf >. Acesso em: 3 de maio 2017.

ALVES, Elcilene Andreíne Terra Durgante; COGO, Ana Luísa Petersen. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o processo de aprendizagem em ambiente hospitalar. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v.35, n.1, mar. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/42870/28943>. Acesso em: 12 de junho 2017.

BENITO, Gladys Amelia Vélez et al. Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 65, n. 1, fev. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n1/25.pdf>. Acesso em: 3 de maio 2017.

BURGATTI, Juliane Cristina; BRACIALLI, Luzmarina Aparecida Doretto; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. Problemas éticos vivenciados no estágio curricular supervisionado em Enfermagem de um currículo integrado. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 47, n. 4, ago. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n4/0080-6234-reeusp-47-4-0937.pdf >. Acesso em: 3 de maio 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES N. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa da União**. Brasília, 09 nov. 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/resolucao_CNE_CES_3_2001Diretrizes_Nacionais_Curso_Graduacao_Enfermagem.pdf. Acesso em: 5 de maio 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES N. 7, de 07 de novembro de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa da União**. Brasília, 09 de novembro de 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/wp-

content/uploads/2012/03/resolucao_CNE_CES_3_2001Diretrizes_Nacionais_Curso_Graduacao_Enfermagem.pdf. Acesso em: 5 de maio 2017.

EVANGELISTA, Daniele Lima; IVO, Olguimar Pereira. Contribuições do estágio supervisionado para a formação do profissional de enfermagem. **Revista Enfermagem Contemporânea,** Salvador, v.3, n.2, dez. 2014. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/391/340. Acesso em: 18 de maio 2017.

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, set-out. 2004. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/1947/2012. Acesso em: 5 de maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

LIMA, Tiago Cristiano de et al . Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 67, n. 1, fev. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672014000100133&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de junho 2017.

MARRAN, Ana Lúcia; LIMA, Paulo Gomes; BAGNATO, Maria Helena Salgado. As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, abr. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462015000100089&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 5 de maio 2017.

SAMPAIO, RF; MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 de maio 2017.

TAVARES, Claudia Mara de Melo; RODRIGUES, Lília Marques Simões. Estágio supervisionado de enfermagem na atenção básica: o planejamento dialógico como dispositivo do processo ensino-aprendizagem. **Rev Rene**. Fortaleza, v.13, n.5, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/4103/3202>. Acesso em: 12 de junho 2017.

VALADARES, Alessandra Freire Medina; MAGRO, Marcia Cristina da Silva. Opinião dos estudantes de enfermagem sobre a simulação realística e o estágio curricular em cenário hospitalar. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 27, n. 2, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002014000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de junho 2017.

O ENSINO DE ENFERMAGEM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Maicon Depieri[1]

Bernadete de Lourdes Streisky Strang[2]

Annecy Tojeiro Giordani[3]

Resumo

Em suas várias fases de desenvolvimento ao longo dos tempos, o ensino de Enfermagem no Brasil tem sido marcado por constantes mudanças curriculares, suscitando amplas discussões, especialmente, sobre as disciplinas e novas propostas pedagógicas. Este estudo objetiva identificar algumas inovações do ensino de Enfermagem no Brasil na última década, com foco em aulas que utilizem metodologias ativas por meio da problematização. Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Enfermagem, a partir de livros e artigos científicos do último decênio, disponíveis nas bases de dados LILACS e nas bibliotecas eletrônicas/virtuais BIEREME, BVS e SciELO. A pesquisa ocorreu entre abril de 2016 e maio de 2017. Os estudos apontam que o ensino de Enfermagem no Brasil tem se intensificado na última década, com consequentes mudanças nos perfis do aluno e do professor. Dessa forma, fica evidente que o enfermeiro professor não apenas precisa ter domínio dos conteúdos estudados na universidade ou nos cursos de especialização lato e stricto sensu, mas também, estar preparado pedagogicamente para ensinar quando for o caso. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem mostram que a formação do enfermeiro brasileiro vivencia processos inovadores com base nas tendências expressadas pelas políticas brasileiras de educação e saúde.

Palavras-chave: Ensino; Enfermagem; Ciência.

[1] Enfermeiro. Aluno do Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias. Universidade Norte do Paraná, Campus Piza, Londrina, Paraná, Brasil. maicon.depieri@kroton.com.br

[2] Historiadora. Doutora. Professora permanente do Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias. Universidade Norte do Paraná. Campus Piza, Londrina, Paraná, Brasil. bernadete.strang1@unopar.br

[3] Enfermeira. Doutora. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Luiz Meneghel, Bandeirantes, Paraná, Brasil. annecy@uenp.edu.br.

Introdução

Quando falamos em um curso de graduação em enfermagem pressupõe-se que este esteja inserido em espaço permanente de inovação, na qual a aprendizagem, o ensino, o perfil do profissional, as competências e habilidades, os conteúdos, as disciplinas, as matrizes curriculares, as metodologias de ensino, as atividades de aprendizagem, o processo de avaliação e a extensão, encontrem espaços de articulação entre si (ALMEIDA, 1997).

O fator decisivo do ensino em enfermagem consiste na importância de se programar o futuro por meio de um novo modo de fazer ciência, que se vale da informação, que formula problemas e propõe soluções sem se deixar enredar previamente por seus vínculos. O conhecimento e a tecnologia assumem, portanto, um papel central na nova sociedade, no plano social e na empregabilidade (Waldow, 2005, p. 16).

Dessa forma, o egresso do curso de graduação em enfermagem que deseja ser dono do seu futuro, ter sucesso pessoal e profissional, com potencial de empregabilidade deve apropriar-se do saber, deve ter conhecimento e elevados padrões de conduta ética, moral e estética, (Waldow, 2005, p. 16).

Os processos educativos buscam a passagem do estado de desconhecimento relativo para um estado de conhecimento capaz de transformar a realidade. Na graduação em Enfermagem essa prática não é diferente. Grande parte das vezes o aluno que ingressa na universidade jamais havia tido contato com os estudos que ora se iniciam. Dessa forma, é necessário observar o contexto do indivíduo e do meio em que ele vive (ALMEIDA, 1997).

Por esse motivo, no afã de bem formar um profissional enfermeiro, muitas tem sido as discussões e preocupações por parte de estudiosos ao longo da história da Enfermagem brasileira. Essa mesma preocupação frequentemente é alvo de pronunciamentos dos representantes das entidades de

classe em eventos e publicações. No meio acadêmico não tem sido diferente, ou seja, essas inquietações passam por discussões entre grupos de docentes e discentes dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, preocupando com o perfil do egresso (DANTAS, 1999).

O significado da educação enquanto processo social extrapola a educação formal, aqui considerada a educação ocorrida em instituições oficiais de todos os níveis, considerando que se necessita de sistematização para instrumentalizar indivíduos. Sendo assim nosso objetivo é identificar as inovações acerca do ensino de Enfermagem no Brasil na última década.

Materiais e métodos

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica sobre o ensino de Enfermagem, a partir de livros e artigos científicos do último decênio, disponíveis nas bases de dados LILACS e nas bibliotecas eletrônicas/virtuais BIEREME, BVS e SciELO. A revisão para este estudo, ocorreu entre os meses de abril de 2016 a maio de 2017. Tendo-se encontrado 23 artigos on line e três livros impressos.

Histórico acerca do ensino de Enfermagem no Brasil

O ensino de Enfermagem foi oficialmente instituído no Brasil com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, conforme o Decreto Federal n° 791, de 27 de setembro de 1890, do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil (RESENDE, 1961). Posteriormente, esta escola passou a ser denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto.

Na literatura de Enfermagem, contudo, vários documentos apresentam a Escola Anna Nery, fundada em 1923, como a primeira escola de Enfermagem do Brasil. Isso é justificado por ter sido esta a primeira a funcionar genuinamente sob a orientação e organização de enfermeiras, como esclarece Germano (1983). A formação desses profissionais visava atender a demanda de pacientes psiquiátricos do Hospital Nacional dos Alienados, que antes eram alojados em prisões indevidamente.

Mais tarde em 1916, cria-se a Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira para treinar socorristas voluntários, e em 1920, na mesma escola, foi criado o curso de visitadoras sanitárias (PAIVA et al, 1999).

Considera-se, no entanto, que a Enfermagem Moderna foi introduzida no Brasil em 1923, mediante a organização do serviço de enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), então dirigido pelo médico sanitarista Carlos Chagas.

O ensino sistematizado tinha como propósito formar profissionais que garantissem o saneamento urbano, condição necessária à continuidade do comércio internacional principalmente nos portos, que se encontrava ameaçado pelas epidemias. Essa capacitação estava a cargo de enfermeiras da Fundação Rockfeller, enviadas ao Brasil com o intuito de organizar o serviço de Enfermagem de saúde pública e dirigir uma escola de Enfermagem (PAIVA et al, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB do ensino e as diretrizes para o ensino de Enfermagem

O ensino de Enfermagem, assim como o ensino de outras profissões, busca a construção do conhecimento cientifico ao mesmo tempo em que desenvolve à consciência crítica do aluno, considerando todos os aspectos de ensino, tanto o formal como também o conhecimento empírico trazido pelo acadêmico por meio de sua existência (PERES, 2002).

Historicamente a Enfermagem era tida como uma arte (a arte de cuidar), hoje a Enfermagem é considerada como uma ciência e como ciência torna-se obrigatório a aplicabilidade por parte dos professores de conteúdos embasados em evidências cientificas (GALLEGUILLOS, 2006).

Para Belloni (1997) do ponto de vista da educação superior, essa reforçou a atual tendência profissionalizante, bastante questionada, na qual a formação global é escassamente considerada.

De acordo com a DCN/ENF, as universidades deveriam compor um curso respeitando o mínimo de 4.000 horas-aula e oito semestres letivos. O estágio curricular deveria ser no mínimo de 500 horas, sob coordenação docente e contando com a participação de enfermeiros dos serviços de saúde. O estágio curricular não deveria substituir o ensino clínico, previsto como atividade complementar. A proposta privilegiava a formação do enfermeiro crítico e reflexivo com competência técnico-científico-ético político-social-educativa (BRASIL,1999).

O professor de Enfermagem tem a disposição conteúdos científicos em livros e em artigos indexados em bases de dados. Esse, por vezes, também publica resultados de seus estudos em de artigos científicos, participa de congressos. Todavia, tão importante quanto esses fatores é o fato do professor ter formação didática desenvolvida. Com essa conjugação, o professor poderá proporcionar de fato, conhecimentos científicos e técnicos ao mesmo tempo.

A respeito dos saberes docentes, Tardif e Raymond (2000) destacam os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam e que dão sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

O ensino de Enfermagem no país passou por várias fases de desenvolvimento ao longo dos anos, tendo como reflexo de cada mudança o contexto histórico da Enfermagem e do comportamento social da época. Consequentemente, o perfil de enfermeiros tende a apresentar significativas mudanças

em decorrência das transformações no quadro político, econômico e social da educação e da saúde no Brasil e no mundo (ITO et al, 2006).

Em meados de 1980, observa-se que houve maiores mobilizações em função do processo de formação do profissional enfermeiro. No final de 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Portaria 1721 (de 15 de dezembro de 1994), atendendo às expectativas políticas da saúde voltadas para a atenção primária, propôs a mudança no chamado currículo mínimo de Enfermagem cujo foco era um ensino precário, enfatizando a formação de um profissional "generalista", ou seja, com visão holística para atuar nas áreas de assistência, gerência, ensino e pesquisa (CHIRELLI, 2002).

Essa formação generalista implicava na competência técnico, científica e política decorrente de reflexão crítica acerca do homem na sociedade, do processo saúde-doença, a partir de abordagem multidisciplinar e do saber próprio do campo da Enfermagem, com ênfase nos aspectos administrativos desenvolvidos nos serviços de saúde (FREITAS, 1993).

A pesquisa em Enfermagem

Para Silva e Fernandes et al (2010) é natural que em pleno século XXI, e de acordo com as inovações das configurações do mundo globalizado e seu acelerado processo de modernização científica e tecnológica, se faz necessário novas formas de construção do conhecimento, pressionando mudanças no processo de formação de profissionais, esses devem ser dotados de habilidades e competências para o atendimento sistematizado, ou seja, proporcionando o cuidado a saúde da população com a finalidade de atender o indivíduo em sua totalidade e como ser único.

Fernandes (2005) diz que essas premissas apontam para novas configurações dos padrões curriculares até então vigentes, indicando a necessidade de reestruturação dos cursos de graduação com

mudanças paradigmáticas no contexto acadêmico, direcionando a construção de Diretrizes Curriculares para cada Curso de Graduação, com foco no egresso.

Em atendimento à LDB, foi aprovada a Resolução CNE/CES Nº 03 de 7/11/2001 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), explicitando a necessidade do compromisso com princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS), definem os princípios fundamentais para a formação de profissionais críticos, reflexivos, inseridos no contexto histórico-social, pautados em princípios éticos e capazes de intervirem nos problemas da atenção à saúde, onde se insere a atenção à saúde da população (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem cientifico, deve estar de acordo com a realidade do acadêmico. A aplicabilidade de conteúdo fracionados e simplificados, vem prevalecendo na formação do profissional enfermeiro. Hoje em dia para o atingimento das habilidades e competências do egresso, destaca-se a pratica constante de atividades como aplicação de casos clínicos, mesas redondas e seminários, onde o graduando possa associar a teoria com a prática.

Trazer os conhecimentos empíricos para sala de aula também tem se tornado uma prática bastante comum e eficaz, onde por meio de alguma curiosidade trazida por um discente, os demais alunos iniciam uma discussão pertinente acerca da temática e nesse momento o professor se apresenta como um mediador desse processo na medida em que a discussão aconteça baseada em argumentos técnicos e científicos, além de amparadas na literatura e em pesquisa que comprove a fidedignidade das argumentações.

Para que tal ação aconteça é mister que o professor tenha domínio de conteúdo e uma pratica pedagógica que o permita realizar alguma dinamização em sala de aula. Antes, porém, ele deve observar o preparo prévio, bem como deter algum conhecimento sobre da gestão de sala de aula.

De acordo com estudos, a maioria das instituições universitárias brasileiras adotam o modelo da pedagogia tradicional. Essa tendência pedagógica segundo (LUCKESI 1994 e FREIRE 2001) centram-se não só na exposição do conhecimento pelo professor e na passividade com que os educandos o recebem, mas na desarticulação existente dos conteúdos e procedimentos relacionados com o cotidiano e a realidade social no qual os alunos estão inseridos.

Dessa forma, torna-se difícil para os acadêmicos entenderem a função transformadora dos conhecimentos adquiridos, já que esses são transmitidos para serem na maioria das vezes memorizados para uma prova ou questionamento futuro. Para o aprendizado efetivo, é necessário que percebam a relevância do que lhes está sendo ensinado e sejam capazes de aplicá-lo durante sua pratica enquanto profissionais (CORLETT, 2000).

Considerações Finais

Percebe-se com essa breve revisão bibliográfica que o predomínio de práticas pedagógicas tradicionais, ou seja, aquelas em que os alunos são ouvintes e os professores fazem uso de aulas expositivas para transmitir um conteúdo ainda estão muito presentes nos docentes de Enfermagem.

Moya (2006) afirma que:

> Esse conhecimento complexo, entretanto, é transmitido através de métodos de ensino tradicional, rígidos e mecânicos, não sendo oportunizado ao aluno condições de estabelecer relação com o ambiente que está inserido, impossibilitando o desenvolvimento do senso crítico e analítico, p.315.

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma agradável e eficiente, é necessário considerar os aspectos de grande importância, entre eles o preparo do professor, este pode

ser evidenciado por meio de seu empenho e dedicação nas atividades de ensino, bem como no engajamento para se manter atualizado nas disciplinas que leciona (TARDIF e RAIMOND, 2000).

Outro aspecto relevante para que o processo de aprendizagem aconteça está no fato do professor utilizar os recursos didáticos disponíveis, como leituras e discussões de artigos, textos, utilizar novas tecnologias em suas aulas. Por último e não menos importante o professor precisa ter uma boa gestão da sala de aula, onde essa seja um local onde a prática do ensino esteja favorável, como ambiente limpo, arejado, confortável com clima de respeito mútuo inclusive (WALDOW, 2005).

Decorrida quase uma década de aprovação das DCN/ENF em nosso país, observa-se avanços importantes, particularmente no que se refere à construção/reconstrução de Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Enfermagem. Porém muitos desafios ainda necessitam ser superados, visando à transformação do perfil dos futuros profissionais de saúde (LOPES, 2008).

A profissionalização é analisada na perspectiva da constituição de sujeitos profissionais, como coletivo que domina um saber técnico-científico específico e juridicamente sancionado, definido a priori, com delimitações claras a respeito do que o enfermeiro deve e pode fazer, numa concepção carregada de abstração e generalização (LOPES, 2008).

Lessa (2002), afirma que uma perspectiva marxista, não se pode desvincular o trabalho de Enfermagem das reais e concretas condições de produção e reprodução da existência. Num sentido teleológico, o que o trabalhador busca, como objetivo, já se expressa idealmente, em sua imaginação, desde o início, mas o resultado final dependerá também das condições concretas de produção do trabalho.

A dimensão educativa foi sempre enfatizada no trabalho de Enfermagem, mais até do que em outras profissões, sendo assim a busca constante de novos conhecimentos, visam instituir nos alunos um saber que ora desconhecido.

Dessa forma, consideramos que para o futuro do ensino em enfermagem os docentes empoderem-se de conhecimentos técnico-científicos, a fim de serem agentes de multiplicação de valores para os alunos que ingressarem no curso de graduação em enfermagem.

Referências

ALMEIDA, C. C; ROCHA, S. M. M. **O trabalho de Enfermagem**. São Paulo: Cortez; 1997.

BELLONI, I. **A educação superior na nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I (org.) LDB Interpretada: diversos olhares se intercruzam. São Paulo, Cortez, 1997. p.123-40.

BRASIL, M. E. **Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política de Ensino Superior**. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Enfermagem. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de Enfermagem. Brasília, 1999.

BRASIL, M. E. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Resolução CNE/CES Nº 3 de 7 de novembro de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF); 2001.

CHIRELLI, M.G. **O Processo de Formação do Enfermeiro Crítico-reflexivo na visão dos alunos do curso de Enfermagem da FAMEMA**. Ribeirão Preto, 2002.

CORLETT, J. **The perceptions of nurse teachers, student nurses and preceptors of the theory-practice gap in nurse education.** Nurse Educ Today 2000; 20:499-505.

DANTAS, R. A. S; AGUILAR, O. M. **O ensino médio e o exercício profissional no contexto da Enfermagem brasileira**. Rev Latino am Enfermagem 1999 março-abril; 7(2):25-32.

FERNANDES, J. D; XAVIER, I; CERIBELI, I. P. F; BIANCO, M.H; MAEDA, D; RODRIGUES, M. V. **Diretrizes Curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica**. Ver. Esc. Enferm. USP. 2005 Out-Dez; 39(4):443-9.

FREITAS, D. M. V; FÁVERO, N; SCATENA, M. C. M. **O ensino de graduação na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP**: suas perspectivas. Rev Latino-am Enfermagem 1993 dezembro; 1(nº especial): 25-34.

FREIRE P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Paz e Terra; 2001.

GALLEGUILLOS, T. G. B; OLIVEIRA, M. A. C. **A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de Enfermagem no Brasil**. Rev Esc Enf USP, v.35, n. 1,p. 80-7, mar. 2001.

GERMANO, R. M. **Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1983.

ITO, E. M; PERES, A. M; TAKAHASHI, R. T; LEITE, M. M. J. **O ensino de Enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade**. Rev Esc Enferm USP, 2006.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Bomtempo; 2002.

LOPES, D. N; TEIXEIRA E; VALE, E. G; CUNHA, S. F; XAVIER, I. M; FERNANDES, J. D; et al. **Um olhar sobre as avaliações dos cursos de graduação em Enfermagem**. Rev Bras Enferm. 2008 Jan-Fev; 61(1):46-53. 6.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo (SP): Cortez; 1994.

BRASIL, M. E. **Lei Nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF) 1996 dez 23; 34 (248) Seção 1:27.p.833-41.

MOYA, J. L. M; ESTEBAN, M. P. S. **La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad:** un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no líneales de la complejidad. Texto Contexto Enferm. 2006 Abr-Jun; 15(2):312-9.

PAIVA, MS et al. **Enfermagem brasileira**: contribuição da ABEn. Brasília, ABEn Nacíonal, 1999.

PERES, A. M. **Sistema de informações sobre pesquisa em Enfermagem**: proposta para um departamento de ensino de universidade pública [dissertação]. Florianópolis: Centro Sócio-Econômico da UFSC; 2002.

RESENDE, M. A. **Ensino de Enfermagem**. Revista Brasileira de Enfermagem. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 110-158, abr. 1961.

SILVA, M. G; FERNANDES, J. D; TEIXEIRA, G. A. S; SILVA, R. M. **O Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade**: desafios e perspectivas. enferm. vol.19 no.1 Florianópolis Jan./Mar. 2010.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/2000.

WALDOW, V. R. **Estratégia de Ensino na Enfermagem** – Enfoque no cuidado e no pensamento crítico. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: CONTRIBUIÇÕES NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO OLHAR DOS ESTUDANTES.

Miriam Fernanda Sanches Alarcon[1]

RESUMO

A formação do enfermeiro precisa ser adequada à nova realidade dos sistemas de saúde, por isso, a implantação de novas metodologias é essencial para a formação de egressos críticos e reflexivos para a transformação da realidade social, como preconiza as Diretrizes Curriculares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e experimental, que tem por objetivo investigar a contribuição do método ABP-Aprendizagem Baseada em Problemas, em uma disciplina do curso de graduação em Enfermagem segundo o olhar dos estudantes. Após a intervenção do método ABP com 16 estudantes de uma disciplina do curso de Enfermagem, foi aplicado um instrumento para avaliar o método e posteriormente analisadas segundo a análise de conteúdo Bardin. Concluiu-se, que o método ABP pode contribuir para a construção do próprio conhecimento, valorizando o desenvolvendo do raciocínio crítico e reflexivo, transformando um aprendizado passivo em ativo, no qual a participação do aluno é a mola propulsora do aprendizado.

Descritores: Aprendizagem; metodologia; Ensino Superior

Introdução

A formação do Enfermeiro vem sendo discutida por pesquisadores que têm procurado descobrir e implantar novas metodologias de ensino adequadas à realidade dos sistemas de saúde, pois, com a implantação do Sistema Único de Saúde, houve modificações na organização das práticas de atenção à saúde. Com isso, novos paradigmas devem nortear a formação dos profissionais (COSTA, 2008).

[1] Universidade Estadual do Norte do Paraná. miriam@uenp.edu.br

Nesta concepção, o método Tradicional de ensino está sendo gradativamente substituído por metodologias ativas que formam estudantes egressos críticos e reflexivos, com a finalidade de transformar a realidade social (PRADO, 2012).

A resolução CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior) nº3/01 recomenda que a formação do egresso atenda às demandas sociais de saúde, direcionando as necessidades do SUS e assegurando integralidade, qualidade e a humanização do atendimento (BRASIL, 2001). Entende-se que essa abordagem exige das universidades mudanças curriculares e pedagógicas.

Conforme dispõe a referida diretriz, é necessário que os cursos preparem seus estudantes para enfrentar possíveis situações que possam vir a surgir quando na atuação no mercado de trabalho, o que exige o desenvolvimento de várias habilidades, como o pensamento crítico-reflexivo e a capacidade de solucionar problemas.

Composto por pequenos grupos de estudantes e tendo o professor como tutor e facilitador do método, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é centrada em discussões de problemas estruturados a partir do currículo escolar, de tal forma que encoraja a aprendizagem individual do aluno, desenvolvendo o raciocínio, valorizando o conhecimento prévio facilitando a aquisição de novos conhecimentos (TOLEDO, 2008). Por essa, entre outras razões a ABP se sobrepõe ao método Tradicional em relação à dimensão social (KOH, 2008).

Entende- se que o processo de mudança do ensino nas instituições que trabalham com o método Tradicional é complexo, pois esse modelo pedagógico é sustentado pela retenção de informações, por sistemas rígidos com disciplinas isoladas e avaliações com exercícios de aprendizagem por memorização, gerando, consequentemente, estudantes passivos que apresentam dificuldade em fazer questionamentos críticos e reflexivos.

Frente ao exposto, no intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Prática Clínica em Alta Complexidade - UTI no curso de Enfermagem

da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), propõe-se a realização do presente estudo, o qual objetiva, principalmente, Investigar a contribuição de um método ativo, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), em uma disciplina do curso de Graduação em Enfermagem no olhar dos estudantes.

Aprendizagem Baseada em Problemas

O método da Aprendizagem Baseada em Problemas provoca os estudantes a buscar o conhecimento constantemente e assim, não ficam esperando do professor as respostas para suas indagações. É um processo de troca mútua de conhecimentos e experiências entre os educandos e o educador/tutor. Neste método, o estudante e o tutor desenvolvem um diálogo educativo buscam uma direção dos seus conhecimentos para resolver os problemas. Assim sendo, ocorre a mudança, tanto individual como coletiva e, consequentemente, a transformação da realidade de uma forma crítica, reflexiva e criativa (STAUN; BERGSTROM; WADENSTEN, 2010; SILVA; MIGUEL; TEIXEIRA, 2011).

Em um estudo realizado com estudantes de enfermagem taiwaneses que receberam uma intervenção com a Aprendizagem Baseada em Problemas em um grupo experimental, demonstrou-se que o método aumentou o pensamento crítico, a responsabilidade pessoal para autoaprendizagem, a interação do grupo e a capacidade de raciocínio e participação ativa dos estudantes em todas as atividades propostas, resultados que são análogos aos do presente estudo (TSENG et al., 2011).

Autores afirmam que a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas além de promover nos estudantes o raciocínio científico, também se configura como uma proposta que estimula a aprender e se interessar pela investigação científica, isto é, reconhecer quando é preciso pesquisar,

porque é preciso investigar, quais as contribuições, quais as evidências e soluções, argumentar e disseminar os resultados investigados. Desta forma, prepara-se um profissional com competência para modificar o que precisa ser transformado, bem como despertando para exercer a cidadania (VASCONCELOS; ALMEIDA, 2012).

A Aprendizagem Baseada em Problemas desenvolve no estudante o gosto pela pesquisa, valoriza a atividade de descobrir, de querer saber sobre algo que ainda não foi identificado e de aprimorar o que já está revelado. Desta forma, imprime nos estudantes o desenvolvimento de habilidades e atitudes para além das habilidades técnicas (COSTA; BECHELAINE, 2010).

Na concepção de autores, outra vantagem do ensino Aprendizagem Baseada em Problemas está no fato de estimular o bom relacionamento grupal e destes com o tutor, pois ao provocar discussões desenvolve a comunicação, na qual se aprende a receber e assimilar críticas como um fator importante para o crescimento, assim os estudantes perdem o "medo" do tutor e se estabelece um bom relacionamento interpessoal o que estimula o aprendizado (PARANHOS; MENDES, 2010).

Um estudo realizado no Canadá, que envolveu estudantes de enfermagem, que se submeteram a ABP, e outros, ao método tradicional, identificou que a Aprendizagem Baseada em Problemas colabora com diálogos entre o grupo e o tutor, desenvolve laços de ajuda mútua, de colaboração, de amizade e de estímulo o que promove o desenvolvimento e a prática do bom inter-relacionamento entre todos (APPLIN et al., 2011).

Um estudo de implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino de Engenharia mostrou que, na ótica dos estudantes, o ponto negativo mais mencionado foi o aumento do trabalho e do tempo dedicado à disciplina, a qual foi conflitante com outros compromissos acadêmicos e a falta de livros na biblioteca (PIRES; FONSECA; RODRIGUES, 2008).

Outro estudo realizado em uma disciplina do curso de Ciência da Computação, os estudantes destacaram como pontos negativos do método o tempo insuficiente, pois o método foi aplicado

simultaneamente com o método tradicional e comprometimento ineficiente por parte de alguns estudantes (CAMPOS, 2011).

Método

A pesquisa contou com 16 estudantes que se apresentaram voluntariamente, sendo que 16 foram distribuídos aleatoriamente para o método ABP, todos matriculados no sexto semestre do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Luiz Meneghel, situado no Município de Bandeirantes, Estado do Paraná. O período de aplicação escolhido foi o 2º semestre de 2012, da disciplina de Prática Clínica em Alta Complexidade – UTI. A Docente Pesquisadora foi responsável por aplicar as sessões de tutoria.

O método ABP foi aplicado aos 16 estudantes em outra sala de aula, diferente da aula do método tradicional, a qual já havia sido reservada anteriormente, durante o período de julho a novembro, seguindo o conteúdo programático da disciplina, que foi construído por intermédio de problemas de papel, os estudantes do método ABP foram designados "Método ABP", com um número correspondente (MA-1, MA-2, MA-3, MA-4, MA-5, MA-6, MA-7, MA-8, MA-9, MA-10, MA-11, MA-12, MA-13, MA-14, MA-15, MA-16). Para assegurar o anonimato dos participantes, essa sequência foi obtida por intermédio de sorteio.

A intervenção da aplicação do método ABP foi realizada pela Docente para investigar a contribuição do método em uma disciplina do curso de graduação em enfermagem, sendo implementada segundo os princípios norteadores da metodologia, ao longo de 24 encontros, ocorrida durante 12 semanas, contendo 06 problemas de papel que atingiram a totalidade do currículo proposto. Cada sessão de tutoria tinha a duração de duas horas, com dois encontros semanais. Cada tema

compreendia a abertura do problema na terça-feira, discussão na quinta-feira e na próxima terça-feira e quinta-feira, quando ocorria não só discussão, como também o fechamento. A previsão, dessa forma, era de 4 sessões de tutoria para o desenvolvimento de cada problema, permitindo a exploração dos temas propostos na programação ("Plano de Ensino") da referida disciplina de UTI.

A coleta de dados compreendeu em um instrumento respondido pelo grupo ABP em forma de questionário após o término da disciplina do semestre letivo para contextualização da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e de sua provável contribuição para o desenvolvimento curricular da disciplina.

Os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos pertinentes e segundo a análise de conteúdo de Bardin, foi encontrada uma categoria temática: Abordagem Metodológica.

A análise de conteúdo é organizada em três pólos cronológicos: A pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, ou a inferência e a interpretação, conforme explicado abaixo (SOBRAL, 2012).

O presente artigo é resultado de uma parte da dissertação de mestrado, cujo projeto de pesquisa obteve parecer favorável do comitê de ética em pesquisas com seres humanos da Faculdade de Medicina de Marília, sob o nº 176/12.

Resultados

Dentre os 16 estudantes de enfermagem que fizeram parte do presente estudo, 13 eram do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre 19 e 21 anos e todos solteiros.

A partir da análise de conteúdo emergiram quatro categorias que expressam a percepção dos estudantes de enfermagem com relação ao método Aprendizagem Baseada em Problemas utilizado na disciplina de Práticas Clínicas em Alta Complexidade – UTI e estão descritas a seguir:

Despertando

As falas dos entrevistados demonstraram que o método Aprendizagem Baseada em Problemas é um estímulo positivo para que os mesmos busquem pelo próprio conhecimento e que, por consequência, amplia a absorção dos assuntos, visto que, podem trocar as experiências. É o que revela os seguintes depoimentos:

> A ABP é um despertar positivo para a busca do nosso aprendizado e ajuda muito a termos um conhecimento amplo dos assuntos e dos temas, pois somos nós com estímulo do professor que buscamos esse aprendizado. [...] Na minha percepção, melhora a aprendizagem, pois julgo que é melhor discutir um problema do que ficar ouvindo sobre ele, como é realizado pelo método tradicional de ensino. [...] É uma troca de experiência entre todos. (E2)

Outros participantes referiram o método Aprendizagem Baseada em Problemas como um ponto positivo ao despertar o interesse pela pesquisa, uma vez que a estratégia mais utilizada neste modelo de ensino-aprendizagem está pautada na investigação. O que pode ser evidenciado nas falas a seguir:

> O método ABP estimula a pesquisar todos os dias e, assim, a gente vai vendo a importância das pesquisas, quer seja buscando aprimorar nosso conhecimento por determinado assunto, ou pesquisando sobre algum problema que a gente identifica. (E1)
>
> Estimula o espírito de pesquisador na gente. (E12)

Relacionamento interpessoal

Ainda o método Aprendizagem Baseada em Problemas foi identificado pelos estudantes como facilitador de uma relação profícua entre estudantes e tutores, isso é, as falas indicam a importância de um relacionamento interpessoal para aprimorar o ensino-aprendizagem, conforme revela o depoimento:

> O professor no método ABP é um tutor e é muito legal, pois facilita demais o nosso relacionamento, não é que a gente não respeite, mas por ele ser um facilitador, facilita tudo, em especial, o relacionamento e a gente fica estimulado a aprender mais. (E6)
>
> Com o método ABP nunca mais vou esquecer da teoria e de sua relação com a prática da enfermagem. (E13)

Falta de tempo

Pelas falas dos estudantes desvela-se que uma das dificuldades para empregar o método da Aprendizagem Baseada em Problemas é a falta de tempo para desenvolvê-lo, visto que, é preciso de um tempo maior que no método tradicional, conforme mostram as seguintes expressões:

> O método é muito bom, mas precisa de mais tempo para ser aplicado, então acho difícil de ser aplicado durante todo o curso, por isso eu acho que o tradicional é o mais utilizado nos cursos, a gente vive o conflito com outras atividades que precisam ser realizadas e não sobra muito tempo. (E1)
>
> A desvantagem que eu vejo com o método do ABP é que precisa de mais tempo para desenvolver os temas e aí fica apertado para outras tarefas. (E7)

Conclusão

Desde o início os estudantes do método ABP, mesmo não acostumados ao método inovador, mostraram motivação para o estudo, utilizando-se de muitas fontes bibliográficas, com participação ativa na aprendizagem e trabalho em grupo, lembrando que esses estudantes sempre efetuaram sua aprendizagem por intermédio do método Tradicional, conhecendo somente agora uma nova forma de aprender. Sabe-se que o início de uma metodologia, diferente do modelo Tradicional, é um processo lento, mas foi possível perceber que os estudantes almejam sair da posição de receptor de conhecimento e começar a serem sujeitos de sua própria aprendizagem.

As dificuldades evidenciadas pelo grupo ABP foram: a falta de livros na biblioteca e a falta de tempo para o estudo, pois a aplicação do método aconteceu durante o semestre letivo e, por isso, além da disciplina que foi aplicado o método ABP os estudantes participavam de outras disciplinas da grade curricular do método Tradicional, essas dificuldades precisam ser superadas, para que assim, se possa alcançar êxito com o método de ensino e aprendizagem. A maior evidência, quanto às facilidades do

método ABP, com certeza, é o estimulo que esse método fornece para os estudos, utilizando problemas da vida real e estímulo ao pensamento crítico, interação e cooperação entre os estudantes, vínculo afetivo entre o grupo.

Referências

APPLIN, H; WILLIANS, B. Day R, Buro K. **A comparasion of competencies between problem-based learning and non-problem-based graduate nurses**. Nurse Educ Today. 2011; 31: 129-34.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 3**, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 9 nov 2001; Seção 1:37.

COSTA, R; MIRANDA, F. **Formação profissional no SUS:** oportunidades de mudanças na perspectiva da Estratégia de Saúde da Família. Trab Educ Saúde. 2008-2009; 6(3):503-17.

KOH, G.et.al.. **The effects of problem-based learning during medical school on physician competency:** a systematic review. CMAJ. 2008; 178(1):34-41.

CAMPOS, A. Aplicação estratégia de ensino-aprendizagem baseada em problemas em disciplina de formação básica do curso de ciência da computação. In: **Anais do 4º Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino.** Goiás(GO): Centro de Estudos e Pesquisas em Didática – CEPED; 2011.

MARIN, M. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Rev Bras Educ Med**. 2010; 34(1): 13-20.

PARANHOS,V; MENDES, M. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem**. 2010; 18 (1):109-115, fev.

PIRES, O et.al.. Aprendizagem baseada em problemas: percepção de graduandos de enfermagem de uma instituição privada. **Nursing**. 2008; 11(127)548-552.

PRADO M. et.al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc Anna Nery** [Internet].

TOLEDO. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para construção do currículo médico. **Rev Médica Minas Gerais**. 2008; 18(2):123-31.

SOBRAL, F; CAMPOS,C. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP**.2012; 46(1): 208-218.

STAUN. Et.al. Evaluation of a PBL strategy in clinical supervision of nursing students: Patient-centred training in student-dedicated treatment rooms. **Nurse Educ today**. 2010; 30 (7): 631-7.

TSENG, H et.al. The effectiveness of problem-based learning and concept mapping among Taiwanese registered nursing students. **Nur Educ Today**. 2011; 31(8):41-46.

VASCONCELLOS, C; ALMEIDA, A. **Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências:** Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geografia. Porto, Portugal: Porto Editora; 2012.

VASCONCELLOS, C. Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. In**: Desafios pedagógicos do projeto de ensino aprendizagem**. São Paulo: Liberdade; 2005: 118-120.

FORMAÇÃO DOCENTE: PERFIL DE PROFESSORES ENFERMEIROS DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Silvane Marcela Mazur[1]

Annecy Tojeiro Giordani[2]

Lucken Bueno Lucas [3]

João Coelho Neto [4]

Resumo

O presente estudo, de natureza qualitativa, objetivou conhecer o perfil de um corpo docente constituído por enfermeiros de um Curso Técnico em Enfermagem, além de identificar qual sua formação para o exercício da docência. Trata-se de treze professores de uma Instituição de Ensino da Rede Pública Estadual, localizada na região norte do Estado do Paraná, Brasil. A coleta de dados foi realizada a partir do preenchimento individual de um questionário e de entrevista semiestruturada com questões sobre a formação profissional e o cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Primeiramente, contextualizou-se o Ensino Técnico em Enfermagem no Brasil, seguido pela descrição dos procedimentos metodológicos e da apresentação do perfil do corpo docente da instituição em questão, prioritariamente, a partir de categorias que representam a formação profissional e a experiência na docência. Como resultado constatou-se que todos os sujeitos da pesquisa, ou seja, enfermeiros que atuam como docentes de um Curso Técnico em Enfermagem não receberam formação/preparação para o exercício da docência, nem durante a formação inicial ou em formação continuada Nesse sentido, esse estudo sugere haver necessidade de repensar a formação de enfermeiros, pois, embora a maioria desempenhe papel gerencial e/ou assistencial no mercado de trabalho, há demanda à formação de outros profissionais nas diferentes categorias que integram a Enfermagem.

Palavras-chave: Curso Técnico em Enfermagem; Docentes; Ensino Profissionalizante.

[1] Estudante do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional– Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP – *Campus* Cornélio Procópio (Unidade Centro), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. silvane.mestrado@gmail.com

[2] Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Profissional – Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* Luiz Meneghel, Bandeirantes, Paraná, Brasil. annecy@uenp.edu.br

[3] Professor permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional – Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *Campus* Cornélio Procópio (Unidade Centro), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. luckenlucas@uenp.edu.br

[4] Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino - Mestrado Profissional - Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, *Campus* Cornélio Procópio (Unidade Centro), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. joaocoelho@uenp.edu.br

Introdução

A educação no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e compreende dois níveis de ensino: a Educação Básica (Educação infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio; incluindo a modalidade Educação Profissional Técnica) e a Educação Superior (Cursos Sequenciais; Graduação, Pós-Graduação e Cursos de Extensão) (BRASIL, 1996).

Enquanto a Educação Profissional tem como objetivo principal formar profissionais técnicos para o mercado de trabalho, entre as finalidades da Educação Superior está a formação em diferentes áreas do conhecimento. Espera-se que os diplomados estejam aptos para a inserção em ambiente profissional visando o desenvolvimento da sociedade brasileira e para colaborar na sua formação contínua. Trabalhar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, diante a formação de profissionais e o desenvolvimento de pesquisas educacionais, também estão entre as finalidades do Ensino Superior, conforme a LDB nº. 9.394 de 1996 e suas alterações (BRASIL, 1996).

Nesses termos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem (2001) definem o perfil do graduado, podendo ser enfermeiro assistencial e enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem, capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem. No entanto, observa-se que a maioria das competências e habilidades gerais definidas para o graduado em Enfermagem direciona-se ao trabalho como enfermeiro assistencial.

Assim, seu Art. 4º refere-se à atenção à saúde; tomada de decisões (visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas); comunicação; liderança (equipe multiprofissional); administração e gerenciamento e, a educação permanente. Também, definem os conteúdos essenciais para a Graduação em Enfermagem, dentre os quais, deverá ser contemplado o Ensino de Enfermagem, isto é, os conteúdos relacionados à capacitação pedagógica, independentemente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, os objetivos principais desse estudo (parte de uma pesquisa em nível de Mestrado), é conhecer o perfil dos docentes enfermeiros de um curso Técnico em Enfermagem e identificar qual a formação para a docência dos sujeitos de pesquisa.

Breve resgate do Ensino da Enfermagem no Brasil

No Brasil, o ensino oficial de Enfermagem teve início com a criação da primeira Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras no ano de 1890. Antes, não existiam escolas de Enfermagem, mas apenas entidades religiosas que ensinavam e orientavam essa prática, sem qualquer vínculo com programa formal (CONCEIÇÃO; VASCONCELOS, 2012). Ainda, as autoras resgatam que, a educação formal de Enfermagem teve sua implantação apenas na década de 1920, tendo nascido com a finalidade de preparar enfermeiros para trabalhar nos hospícios e hospitais militares.

Para ingressar nesse curso, segundo os autores supracitados, a exigência era saber ler e escrever e ter conhecimentos de aritmética elementar, desse modo, o objetivo do ensino em Enfermagem era direcionado pelos padrões morais e técnicos da profissão, de acordo com as Políticas Nacionais de Saúde e de Educação dessa época.

Nesse contexto, o Departamento Nacional de Saúde Pública criou a Escola de Enfermeiras (mais tarde denominada Escola de Enfermeiras Ana Neri), em 1922, constituindo-se assim, uma nova fase para o ensino da Enfermagem no Brasil. Portanto, ao buscar a interpretação dos principais momentos históricos do ensino profissional de Enfermagem no Brasil, faz-se necessário considerar suas especificidades, dentre as quais, determinantes socioeconômicos, políticos e ideológicos.

Nesse contexto, a Associação Brasileira de Enfermagem Nacional (ABEN), exerceu importante influência para a institucionalização e expansão do ensino nas escolas de Enfermagem, ao apoiar medidas que buscavam a qualidade do ensino. Foram formadas então, duas comissões permanentes,

uma sobre Legislação e outra sobre Educação, ambas importantes para o desenvolvimento da Enfermagem no Brasil (CONCEIÇÃO; VASCONCELOS, 2002).

Curso Técnico em Enfermagem no Brasil

No Brasil, o primeiro Curso Técnico em Enfermagem foi na Escola Ana Neri, com o ensino direcionado à Licenciatura em Enfermagem, em 1968. No entanto, mudanças no currículo foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, destacando-se a criação dos Departamentos de Ensino, os quais eram responsáveis pelo corpo docente e passaram a organizar os conhecimentos em área básica e áreas específicas (CONCEIÇÃO; VASCONCELOS, 2002).

Reibnitz *et al*. (1999) *apud* Conceição e Vasconcelos (2002), apontam que o modelo de ensino proposto foi baseado no aspecto hospitalar; consequentemente, na separação entre docência e assistência, ensino e serviço, de modo a caracterizar o enfermeiro assistencial aquele com capacidade técnica e o enfermeiro docente aquele que tem a fundamentação teórica.

Com a reforma do ensino e a necessidade de mão de obra para o trabalho, a Lei nº. 5.692/1971 enfatizou a formação técnica profissional. Assim, ao se considerar esse aspecto legal, a partir de 1972, o ensino da Enfermagem no Brasil voltou-se para a formação do técnico desta área do conhecimento. Apesar disso, o reconhecimento legal do profissional Técnico em Enfermagem somente ocorreu em 1986. Destaca-se que, esse modelo permaneceu durante vinte e dois anos, até ser promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (CONCEIÇÃO; VASCONCELOS, 2002).

Silva *et al.* (2013) apontam para o fato do Ensino Médio profissionalizante na área da Enfermagem, desde 1940, visar a formação de profissionais que atendessem as necessidades de saúde da população, com destaque para um número expressivo de Técnicos em Enfermagem no país. Entretanto, ao mesmo tempo em que isto evidencia a representatividade e a importância desses

profissionais na assistência a saúde e à Enfermagem brasileira, as autoras levantam questões sobre um ensino deficitário que resulta em indivíduos despreparados para o exercício da profissão. Concomitantemente, resgatam que os enfermeiros são os principais responsáveis pelo processo de formação do Técnico em Enfermagem.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa tem como norte o estudo de natureza qualitativa que, segundo Minayo (2007), consiste em um tipo de pesquisa capaz de responder a questões bastante específicas em busca de significados nas ações e nas relações humanas.

Para abordar o perfil dos enfermeiros docentes do Curso Técnico em Enfermagem da instituição escolhida para esta pesquisa, foi utilizada como instrumento de coleta de dados, uma ficha com questões sobre a formação e a experiência profissional dos sujeitos, a qual respondida individualmente e após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Antes, todos foram informados que os dados dos questionários e das entrevistas seriam utilizados em trabalhos acadêmicos e que suas identidades seriam preservadas, utilizando-se códigos para a apresentação dos resultados da pesquisa.

Também, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões específicas sobre o exercício da docência, conduzidas pela pesquisadora com cada docente em sala privativa e, cujas falas foram gravadas em aparelho celular, com a devida permissão dos sujeitos. A seguir, todas as entrevistas foram transcritas, baseando-se nas Normas para Transcrição da Língua Falada – Projeto NURC (PRETI; URBANO (Org.), 1990).

As categorias foram definidas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) segundo Moraes e Galiazi (2014). A ATD trata-se de uma metodologia que analisa qualitativamente dados e informações textuais, visando obter novas compreensões sobre os fenômenos e discursos pesquisados.

Resultados

O Estabelecimento de Ensino

Com foco na formação docente, para realização desse estudo (parte de pesquisa vinculado a curso de pós-graduação Stricto-Sensu, nível de Mestrado), escolhemos uma Instituição Pública de Ensino, a qual atualmente oferta três cursos de Educação Profissionalizante, estando localizada em cidade da região norte do Estado do Paraná, Brasil.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolhida, a Educação Profissional ofertada atende os Eixos Tecnológicos: Ambiente, Saúde, Segurança e Produção Alimentícia, referenciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

Nesse sentido e, em consonância, com a LDBEN 9.394/1996 no que diz respeito à Educação Profissional, os Cursos Técnicos ofertados nessa Instituição de Ensino, têm por objetivo principal a formação técnica em que seja articulado o trabalho, a cultura, a ciência e tecnologia. Especificamente, em relação ao Curso Técnico em Enfermagem, este se enquadra no eixo Tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança. Tem duração mínima de dois anos, com 1440 horas/aula e mais 633 horas de Estágio profissional, tendo como requisito de ingresso e no ato da matrícula, o Ensino Médio completo e idade superior a 18 anos. De acordo com seu PPP, o objetivo principal é desenvolver atividades adequadas às exigências pedagógicas de maneira que o aluno se aproprie de conhecimentos teóricos e práticos oportunizados no Curso Técnico em Enfermagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Perfil do corpo docente

O corpo docente deste Curso é composto por quatorze profissionais, incluindo o seu coordenador. Entretanto, treze participaram desta parte da pesquisa, sendo que uma não aceitou devido estar prestes a entrar em período de licença maternidade. Todos foram decodificados como D1 a D13.

Intencionando alcançar os objetivos deste estudo, foram previamente definidas três categorias: ***1.*** *Gênero*; ***2.*** *Formação profissional* e ***3.*** *Experiência profissional*. Na categoria ***1***, onze docentes são do sexo feminino e dois do sexo masculino, correspondendo a 84,61% do total de participantes. Esse resultado corrobora os dados disponibilizados pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN, 2013) que indicam predomínio (88,6%) do gênero feminino do número total de Enfermeiros do Estado do Paraná.

Na categoria ***2***, os treze (13) enfermeiros (100%) indicaram possuir Bacharelado em Enfermagem, sendo que um (1) deles também é licenciado em Ciências com habilitação em Matemática. No tocante ao *tempo de formação* na Graduação em Enfermagem, um (1) docente enfermeiro afirmou ter se formado há mais de quinze anos; cinco (5) no período de seis a quinze anos; seis (6) concluíram a Graduação entre um e cinco anos e, por fim, um (1) profissional informou ter se formado há menos de um ano. Ainda na categoria ***2***, no que concerne a *formação continuada ou em serviço*, nove (9) enfermeiros informaram possuir Pós-graduação (*Lato Sensu*), sendo que um destes, informou que, no momento está cursando Especialização na área de Formação Pedagógica e os demais (4) não. Trata-se de Cursos de Especialização na área da Enfermagem Assistencial.

Na categoria ***3,*** a questão versava sobre *experiência no exercício da docência* e, apenas um (1) dos profissionais possuía dez (10) anos de experiência; um (1) tinha três anos; quatro (4) somente um ano; cinco (5) indicaram menos de um ano e dois (2) afirmaram não ter qualquer experiência na docência.

Preparo para a docência

De acordo com o PPP da instituição de ensino pesquisada, o principal papel dos professores em regime de docência é promover a formação cultural, ética e pedagógica dos educandos, visando seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, destacamos os estudos de Mizukami (2002), Alves (2003), Pinheiro (2005), os quais apontam para a necessidade de repensar a formação dos docentes, pois, cada vez mais, tem-se priorizado um ensino voltado à compreensão, o questionamento e a aplicação da Ciência de modo contextualizado.

Com perspectivas de alcançar o segundo objetivo desse estudo, ou seja, identificar se os sujeitos de pesquisa receberam preparo para o exercício da docência, questionou-se se durante a graduação em Enfermagem ou após, tiveram alguma formação ou preparo para o exercício da docência.

Assim, a análise das entrevistas transcritas, possibilitou identificar que nenhum dos treze (13) enfermeiros recebeu formação/preparação para desenvolver atividades docentes, como pode ser constatado nos seguintes fragmentos: *D1: Não, na graduação onde eu fiz meu curso, não, não tinha nenhuma disciplina em específica que trabalhasse a questão da docência [...]; D5: Não, Não; D6: Não e D9: Não, nenhuma, como ser professor não.*

De modo geral, a totalidade das respostas indica que os participantes desta pesquisa (enfermeiros/docentes) não receberam formação ou tinham qualquer preparo para trabalharem como professores de Cursos de Enfermagem.

Tal situação revela então, premente necessidade de propostas formativas que ofereçam aos enfermeiros docentes a oportunidade de atualização não apenas de conteúdos específicos, mas de subsídios próprios da profissão docente, como o conhecimento e o domínio de instrumentos avaliativos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003), abordagens metodológicas de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007), conhecimento de estratégias didáticas de ensino (ASTOLFI;

DEVELAY, 1995), além dos enfoques ético, histórico, filosófico e sociológico (MATTHEWS, 1995), multicultural (EL-HANI e SEPULVEDA, 2006) e ambiental da educação escolar (GUIMARAES; INFORSATO, 2012).

Considerações Finais

Este estudo indica que enfermeiros estão exercendo a docência sem terem formação/preparo específico para desempenhar tal função. Aponta, portanto, a necessidade de repensar a formação de enfermeiros/docentes tanto no nível técnico como no superior, posto que, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, preveem o ensino de conteúdos pedagógicos, independentemente da Licenciatura em Enfermagem. Assim, mesmo no curso de Bacharel em Enfermagem, tais conteúdos precisam ser ensinados.

Importa então, que seja mais valorizada a formação continuada dos docentes de Enfermagem, a qual deve ser entendida como um constante processo no aprimoramento das práticas educativas e, portanto, essencial à qualidade da educação pública, inclusive no nível Técnico Profissionalizante em nosso país.

Referências

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. 1988 (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. 1996 (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 28 abr. 2017.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.CONCEIÇÃO, C. M. da; VASCONCELOS, B. **Prática**

Pedagógica na Educação Profissional de Enfermagem – Expressões Autocríticas de um Grupo de Enfermeiras (Os) EDUCADORAS (ES). 2002. 164 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Enfermagem Programa de Mestrado em Assistência De Enfermagem)-Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82312 . Acesso em: 10 mai. 2017.

CONSELHO Federal de Enfermagem. **Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil.** Disponível em: http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/#dados-regionais2. Acesso em: 14 mai. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf. Acesso em: 02 mai. 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EL-HANI, C. N.; SEPULVEDA, C. Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. In: F. M. T. Santos; I. M. R. Greca (Orgs.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí-RS: UNIJUI, 2006. p. 161–212.

GUIMARAES, S. S. M.; INFORSATO, E. do C. A percepção do professor de Biologia e a sua formação: a educação ambiental em questão. **Ciênc. Educ. (Bauru)**, Bauru, v. 18, n. 3, 2012.

INSTITUIÇÃO PESQUISADA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, 2016.

MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES Roque; GALIAZZI Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí; 2014. 224 p.

PRETI, D. ; URBANO, H. (Orgs.). **A língua falada culta na cidade de São Paulo: estudos.** São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1990, v. IV.

SILVA, A. C. de A. B. et al . **Ensino médio profissionalizante: caracterização da produção científica na área da pós-graduação**. Acta paul. enferm., São Paulo, v. 26, n. 5, p. 499-505, 2013 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002013000500015&lng=pt&nrm=iso Acessos em 13 mai. 2017.