



**UFG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE**

**ANGELA GILDA ALVES**

---

**A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO À LUZ DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

---

Goiânia  
2016

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**  **Dissertação**       **Tese**

### **2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Nome completo do autor: ANGELA GILDA ALVES

Título do trabalho: A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

### **3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
\_\_\_\_\_  
16/06/2016

Assinatura do (a) autor (a) <sup>2</sup>

Data:

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

**ANGELA GILDA ALVES**

---

---

**A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO À LUZ DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

---

---

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde – nível Mestrado Profissional da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino na Saúde.

**Orientador:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleusa Alves Martins

**Área de concentração:** Ensino na Saúde

**Linha de pesquisa:** Concepções e Práticas na Formação dos Profissionais de Saúde

Goiânia  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Alves, Angela Gilda  
A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO À LUZ DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL [manuscrito] / Angela Gilda Alves. - 2016.  
227 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Cleusa Alves Martins .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Medicina (FM), Programa de Pós-Graduação em Ensino  
na Saúde (Profissional), Goiânia, 2016.  
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, mapas, símbolos, gráfico, tabelas.

1. Histórico-Cultural. 2. Educação em Saúde. 3. Docentes de  
Enfermagem. 4. Saúde Materno-Infantil. I. , Cleusa Alves Martins,  
orient. II. Título.

CDU 616-083

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE MEDICINA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde  
Mestrado Profissional em Ensino na Saúde

ATA de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás. Às quatorze horas do dia dezesseis de junho de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Faculdade de Nutrição a Comissão Julgadora infranomeada para proceder ao julgamento da Dissertação de Mestrado apresentada pelo (a) Pós-Graduando (a) **ANGELA GILDA ALVES**, intitulada “**A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**”, como parte de requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde, área de concentração **Ensino na Saúde**. O (A) Presidente da Comissão julgadora, **Prof.ª Dra. Cleusa Alves Martins**, concedeu a palavra ao (a) candidato (a) para exposição em até trinta minutos do seu trabalho. A seguir, o (a) senhor (a) presidente concedeu a palavra, pela ordem, sucessivamente aos Examinadores, os quais passaram a arguir o (a) candidato (a) durante o prazo máximo de vinte minutos, assegurando-se ao (à) mesmo (a) igual prazo para responder aos Senhores Examinadores. Ultimada a arguição, que se desenvolveu nos termos regimentais, a Comissão, em sessão secreta, expressou seu Julgamento, considerando o (a) candidato (a) aprovada [Aprovado (a) ou Reprovado (a)]. Em face do resultado obtido, a Comissão Julgadora considerou o (a) candidato (a) **Angela Gilda Alves** (  ) Habilitado (a) (  ) Não habilitado (a). Nada mais havendo a tratar, eu Prof.ª Dra. Cleusa Alves Martins, lavrei a presente ata que, após lida e julgada conforme, foi por todos assinada.

**Banca Examinadora**

**Assinatura**

Prof.ª Dra. Cleusa Alves Martins – presidente

Cleusa Martins

Prof.ª Dra. Nilce Maria da Silva Campos Costa – titular

Nilce Campos

Prof.ª Dra. Maria Alves Barbosa – titular

Maria Barbosa

Prof.ª Dra. Maria de Fátima Nunes – suplente

\_\_\_\_\_

Prof.ª Dra. Nilza Alves Marques Almeida – suplente

\_\_\_\_\_

A Banca Examinadora aprovou a seguinte alteração no título da Dissertação:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Angela Gilda Alves  
**Angela Gilda Alves**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE**

**BANCA EXAMINADORA**

**Aluna:** Angela Gilda Alves

---

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleusa Alves Martins

**Membros:**

1. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleusa Alves Martins Presidente - MEPES
2. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilce Maria da Silva Campos Costa -Membro Efetivo MEPES
3. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Alves Barbosa Membro efetivo externo

**Suplentes:**

1. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Nunes MEPES/UFG
2. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilza Alves Marques Almeida FEN/UFG

**Data:** 16/06/2016

Dedico este trabalho ao meu Pai, Geraldo Jorge "em lembrança", meu maior fã! Homem que me amou incondicionalmente e mesmo não estando entre nós, continua vivo em minha memória. Saudade infinita...

## AGRADECIMENTO

*"se hace al andar", ou "se faz o caminho à medida que se vai caminhando".*



*A frase "o caminho se faz caminhando" é uma adaptação de um provérbio do poeta espanhol Antonio Machado, no qual uma linha diz: "se hace al andar", ou "se faz o caminho à medida que se vai caminhando". Cf. Machado, a. selected Poems, tradução de Alan S.1982.*

## AGRADECIMENTOS

---

Hoje escrevo este agradecimento, tarefa nada fácil. Procurarei expressar minha gratidão por entender que gratidão não tem preço. Esse é o sentimento que me invade nesse momento no qual me proponho escrever agora! Com a responsabilidade e o desejo de não esquecer ninguém. Parafraçando o poeta Espanhol Antonio Machado o qual uma linha diz: "Se hace al andar" ou "faz-se o caminho à medida que se vai caminhando" é a vocês a quem tudo devo por ajudar-me a trilhar este caminho, Agradeço:

Ao senhor meu Deus onipotente que tudo me permitiu.

Às minhas mães: A mãezinha do céu Nossa Senhora da Conceição e a minha queridíssima Mãe Natália, companheiras inseparáveis, confidentes, por terem me envolvido em seus braços, com todo cuidado, quando tive medo.

Aos meus filhos Raphael e Guilherme por sempre demonstrarem o quanto me admiram e pelo carinho e amor. Sem vocês eu nada conseguiria.

Aos meus irmãos, cunhadas, sobrinhas e nora pelo apoio incondicional.

À minha inesquecível e estimada orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra Cleusa Alves Martins, por quem tive o privilégio de ser orientada de forma ímpar, competente e humana, além de abrir as portas de sua casa, abriu também o coração, demonstrando verdadeiramente sua amizade.

Aos companheiros da 4<sup>a</sup> turma do Mestrado Ensino na Saúde, pela disposição e compromisso demonstrados durante esses quase dois anos de convivência, e principalmente, pela demonstração de amizade.

À Universidade Federal de Goiás que propiciou meu crescimento para o ensino e a pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG, pela concessão da bolsa de estudo para que este trabalho se tornasse possível.

Aos participantes da pesquisa pela contribuição durante os momentos de entrevistas. Muito obrigada a vocês, professores dedicados à práxis.

À minha querida amiga e mestre, Eurides Santos Pinho que esteve comigo durante a finalização deste trabalho, me apoiando e me ajudando, nas horas conflitantes e de ansiedade (quando eu não saturava eloquentes discussões.... rrsrs).

À amiga Edinamar por fortalecer diariamente minha crença que eu conseguiria construir este estudo e pela parceria fiel na autoria do artigo.

Aos parceiros: Diego, Midiã, Lais, Camila e Fernanda, âncoras para que os demais artigos fossem construídos.

À confraria das lobas, que quando eu manifestava sinais de exaustão me sequestravam para degustar um cálice de vinho e dar boas gargalhadas.

À equipe da Clínica Isabela, colegas enfermeiros, colaboradores e em especial ao diretor Dr. Walter Massi pelo qual tenho admiração, respeito e um eterno sentimento de gratidão.

À Faculdade Sul-Americana, que acolheu a mim e a minha Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo. O meu profundo respeito e admiração.

À prefeitura de Senador Canedo. Secretaria Municipal de Saúde.

Às minhas companheiras do clube do livro "Leitura e Gostosuras" que me desculparam por não cumprir com as leituras propostas em nossos encontros mensais, me aceitando com minhas limitações, no período de dois anos em imersão nos estudos.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde por proporcionarem o meu crescimento e aprimoramento voltado para a pesquisa.

À professora de português Kenize, pelas contribuições nas correções dos recursos linguísticos deste estudo.

Ao Artista ilustrador e quadrinista Thiago de Souza Martins, responsável pela arte dos desenhos em aquarela. Obrigada por ler meu entendimento sobre o meu caminho percorrido.

Ao Roni, responsável pela minha alfabetização digital.

À coordenação da unidade de pesquisas clínicas do HC/UFG, Vera Lúcia Sousa e demais colaboradores por disponibilizar o laboratório de informática, permitindo condições para eu concluir, com êxito, os trabalhos de análise de dados.

Por fim, o maior sabotador do meu tempo, o mais importante, mais maravilhoso e mais lindinho. O meu VITINHO que, quando me chama de vovozinha e me solicita, sempre encontro tempo, pois seu sorriso encantador e apaixonante faz a minha vida mais leve. Amo demais!

# SUMÁRIO

---

<b>1 INTRODUÇÃO: Entende-se a teoria dentro da ação .....</b>	<b>06</b>
<b>2 OBJETIVO(S) .....</b>	<b>12</b>
2.1 Geral.....	12
2.2 Específicos.....	12
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Sem prática não há conhecimento .....</b>	<b>14</b>
3.1 Teoria Histórico-Cultural - Entendendo Vigotski.....	14
3.1.1 Vigotski e a formação em saúde .....	19
3.2 A Prática Pedagógica do Enfermeiro .....	21
3.3 Práticas Pedagógicas do Enfermeiro na Atenção à Saúde da Mulher .....	29
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO: Cena e cenário dos caminhos percorridos .....</b>	<b>33</b>
4.1 Tipo de Estudo.....	33
4.1.1 A Teoria Fundamentada nos Dados.....	33
4.2 Cenário .....	40
4.3 Aproximação com o Campo e Coleta de Dados.....	41
4.4 Participantes do Estudo.....	42
4.5 Análise de dados .....	42
4.6 Aspectos Ético-legais .....	45
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: Estudar não é uma tarefa livre. Não é um dom... ..</b>	<b>47</b>
5.1 Perfil Profissiográfico dos Participantes.....	47
5.2 A prática docente do enfermeiro à luz da teoria histórico-cultural .....	50
5.2.1 Formação Docente do Enfermeiro .....	51
5.2.2 Processo Ensino-Aprendizagem.....	60
5.2.3 Metodologias e Estratégias de Ensino.....	71
5.2.4 A Interface das Tendências Progressistas .....	76
5.2.5 A prática pedagógica do docente distante do processo didático e dos contributos de Vigotski .....	82
<b>6 ARTIGO (S) .....</b>	<b>84</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Nós fizemos sozinhas .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS</b>	

## TABELAS, FIGURAS E ANEXOS

---

Tabela 1 - Perfil Profissiográfico dos docentes, segundo tempo de profissão, carga horária, titulação e instituição de ensino. Goiânia, GO, 2016.....	47
Tabela 2 - Relação das possibilidades de Formação Docente, segundo o número de ocorrências nos dados. Goiânia, GO, 2016. ....	51
Tabela 3 - Relação das características do Processo de Ensino-Aprendizagem, segundo o número de ocorrências nos dados. Goiânia, GO, 2016.....	60
Tabela 4 - Relação dos aspectos de Metodologia e Estratégias de Ensino, segundo o número de ocorrências nos dados. Goiânia, GO, 2016. ....	71
Tabela 5 - Relação dos aspectos de Tendências Progressistas, segundo o número de ocorrências nos dados. Goiânia, GO, 2016. ....	76
Figura 1 - Níveis de análise da Teoria Fundamentada nos Dados .....	36
Figura 2 - Ilustração do processo de coleta e análise .....	37
Figura 3 - Mapa de Goiás, Goiânia e a localização das Instituições de Ensino Superior pesquisadas. ....	40
Figura 4 - Representação estrutural da categoria central e subcategorias a partir da análise da 'Prática docente à luz da teoria histórico-cultural' .....	50

## SÍMBOLOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

---

ATLAS TI	Atlas TI (Software de Tecnologia da Informação)
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
EaD	Educação a Distância
ESF	Estratégia de Saúde da Família
EPS	Educação Permanente em Saúde
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAISM	Programa de Atenção Integral à Saúde da mulher
PHPN	Programa de Humanização do Pré-Natal, Parto e Nascimento
PNAB	Política Nacional de Atenção Básica
PNAISM	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da mulher
RC	Rede Cegonha
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
TI	Tecnologia da Informação
UFG	Universidade Federal de Goiás
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## RESUMO

---

ALVES, Angela Gilda. A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL [Dissertação] Goiânia (GO): Programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde, Faculdade de Medicina - Universidade Federal de Goiás, Goiânia; 2016.

Este estudo investigou o enfoque da prática pedagógica durante a práxis de docentes enfermeiros em instituições de ensino superior, segundo os pressupostos da teoria de Vigotski. Objetivou-se analisar os aspectos da teoria histórico-cultural e possíveis contribuições à prática docente do enfermeiro. Estudo descritivo com abordagem qualitativa, orientado pela Teoria Fundamentada nos Dados, Coleta de dados por entrevistas semi estruturada, aplicadas a vinte e dois professores de seis instituições de ensino superior, no período de agosto a dezembro de 2015. Na análise dos dados emergiram cinco categoriais: Formação docente do enfermeiro; Processo ensino-aprendizagem; Metodologias e estratégias de ensino; A interface das tendências progressistas e uma categoria nuclear, A prática pedagógica do enfermeiro distante do processo didático e dos contributos de Vigotski. Os resultados foram apresentados em quatro artigos. 1) A teoria de Vigotski: contribuição para a formação superior em saúde no Brasil, os dados da revisão integrativa revelou que a maioria dos trabalhos são insatisfatórios quanto as contribuições de Vigotski para a formação em saúde; 2) A prática docente do enfermeiro na Rede Cegonha à luz da Teoria Histórico-Cultural, a análise dos discursos identificou que aspectos educativos da enfermagem não estão dissociados da prática assistencial. 3) O deleite e as agruras de ser professor de enfermagem, que resultou em quatro categorias: O encantamento de ser professor; Ao ensinar aprendo, repasso, acolho, educo; O tripé: afetividade, responsabilidade e qualidade; O contraponto do encantamento docente. Conclui-se que da teoria de Vigotski na prática pedagógica em saúde emerge valiosas contribuições e oxigena a prática por meio de diversas óticas, como as tendências progressistas. Contudo, este estudo identificou que o exercício da teoria histórico-cultural ainda é empírico e o domínio da prática docente se mostra longínqua do processo didático e das contribuições de Vigotski.

**Palavras-chave:** Histórico-cultural, Educação em Saúde, Docentes de Enfermagem, Saúde Materno-Infantil.

## ABSTRACT

---

ALVES, Angela Gilda. PRACTICE NURSING COLLEGE OF THE LIGHT OF THE THEORY HISTORICAL AND CULTURAL [Master] Goiânia (GO): Graduate Program Education in Health, Faculty of Medicine - Federal University of Goiás, Goiânia; 2016.

This study investigated the focus of teaching practice during the practice of nursing teachers in higher education institutions, according to the assumptions Vygotsky's theory. The objective of analyzing the aspects of historical-cultural theory and possible contributions to the teaching of nursing practice. Data for the study descriptive qualitative approach, guided by Grounded Theory Data were collected through semi-structured interviews, applied to Twenty Two teachers of six institutions of higher education. In the period from August to December 2015. Data analysis resulted in four subcategories: teaching nursing education; teaching process learning; methodologies and teaching strategies and interfaces trends progressive - social critic of the contents. Emerged as core category 'The field of pedagogical practice of distant nursing teaching process and the contributions of Vygotsky'. As a result, the first article 'The theory of Vygotsky: contribution to the education of health professionals in Brazil' shows that the work selected, most were unsatisfactory as the presentation of strategies used to assess the Vygotsky's contributions to training health; The second article, 'The teaching of nursing practice in the Stork Network the Theory Historical-Cultural' reflects discussions not only of academic level, but also the concerns of the services and to the community, showing that the educational aspect of nursing is not dissociated from care practice; New the third article 'Treat and the hardships of being a teacher of nursing' resulted in the enchantment of being a teacher, to teach I learn, go over, I welcome, educate; Tripod: affectivity, responsibility and quality; The counterpoint of teaching enchantment. It is concluded that the Vygotsky's theory in educational practice in health has emerged valuable contributions and oxygenate the practice through various optics, such as progressive tendencies. However, the exercise of cultural-historical theory is empirical and the field of teaching practice shown far the teaching process, and Vygotsky contributions.

**Keywords:** Cultural history, Educational Practice, Nursing Education, Stork Network.

## APRESENTAÇÃO

*"O caminho se faz caminhando"*



*"A questão, para mim, é como é possível que nós no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem nos vai ler" (FREIRE; HORTON, 2011. P. 35).*

## **APRESENTAÇÃO: O caminho se faz caminhando**

---

Filha de professora primária, desde muito cedo tive o contato com as palavras escola e professor. Entre o período 1985 a 1990, galguei os primeiros passos, que pretendo deixá-los claros, a quem possa ler. O caminho rumo ao exercício da docência. Já, como acadêmica no 2º ano de Graduação em Enfermagem, iniciei o caminho rumo à docência quando fui contratada em regime de pró-labore, por uma escola pública de Ensino Fundamental, próxima à minha residência, onde também concluí o ensino fundamental. Sentia-me muito importante, o ambiente me era bastante familiar, ali retornava como professora para ministrar a disciplina de Ciências.

A busca do conhecimento acerca da complexidade que envolve ser enfermeiro e docência me motivava a trilhar e conquistar alguns quilômetros de caminho rumo à carreira de professor.

Em 1991, iniciei um curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Saúde Pública na Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP. À época, parecia um ano de glórias, agora com a titulação de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem fui contratada como professora pela Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, em Goiânia, Go. Durante os seis primeiros anos, exerci a função de professora e, nos últimos dois anos, assumi a coordenação pedagógica da Escola.

Concomitantemente, atuava como gerente da assistência de enfermagem em Hospital Psiquiátrico em Goiânia, e formatei nova abordagem assistencial com equipe multidisciplinar, enfermagem e serviço de infecção hospitalar. Assim, objetivando a qualidade do atendimento aos usuários, houve necessidade de implementar um processo de Educação Permanente que contemplasse atividades teóricas e práticas.

As duas funções impuseram-me um desafio para desenvolver ambas funções: professora e sócia-proprietária. Durante 19 anos, estive à frente de duas realidades distintas - como enfermeira assistencial e no exercício de docência na graduação em Enfermagem.

Além de experiências na área de saúde, convivia, também, com práticas de gestora e pedagógicas. Identifiquei a problemática no processo de ensino e aprendizagem, cotidianamente, na metodologia de ensino e sistema de avaliação. Durante algumas reuniões, observava a fragilidade de meus professores relacionada ao ensino e aprendizagem. Assim, busquei investir em qualificação de professores e docentes enfermeiros. Uma experiência ímpar para a escola considerada correta passou a ser factível de dúvidas.

Outra surpresa veio ao encontro de minha vida profissional e até um sonho distante, ser professora na universidade na qual me formei, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC, Go. O convite chegou! A função de professora convidada do departamento de Enfermagem, para ministrar a disciplina-Introdução de Enfermagem. Novamente, fui envolvida por mais um desafio e me surpreendi ao constatar as questões que já havia enfrentado com ensino e aprendizagem, pois alunos do nível médio, permanecem no terceiro grau. Esses entraves se tornaram gigantescos, pois o terceiro grau exige professor qualificado em habilidades teórico-práticas.

No ano seguinte, fui lotada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC, Go, no Departamento de Educação, para ministrar a disciplina de Didática e Prática de Ensino à Enfermagem.

Assim, pude me relacionar com profissionais de diversas áreas afins, participar de várias reuniões pedagógicas, de congregação, seminários, minicursos e conversas informais, minimizando minhas angústias e ansiedades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Fiquei inebriada com o convívio com professores o que me levou a refletir sobre a importância de aprofundar meu conhecimento direcionado à docência de enfermagem, estudos mais consistentes e embasados em pesquisas permitiriam alcançar meus objetivos e perspectivas no âmbito educacional.

Mergulhada nesse desafio, cursei uma disciplina como aluna especial do Mestrado Profissional Ensino na Saúde, área de concentração, concepções e práticas.

A experiência profissional e os estudos percorridos por mim suscitaram a preocupação com a formação de um profissional enfermeiro, para além da mera transmissão de conhecimentos específicos da profissão.

O ensino na área profissional da enfermagem apresenta um modelo de educação semelhante às demais profissões da área da saúde, nas quais a atuação do professor é instrumental, fundamentada em princípios e técnicas científicas e, por vezes, negligenciam aspectos que envolvem atitudes, valores éticos e políticos.

Em 2013, iniciei a elaboração do pré-projeto de pesquisa estudando autores como Vigotski, Libâneo e Freire. Parecia ter descoberto o imaginável, o ideal aos meus anseios. As leituras me levaram à reflexão e ampliaram meus horizontes rumo ao conhecimento da abordagem pedagógica na perspectiva histórico-cultural.

Em abril de 2014, entrego o pré-projeto de pesquisa intitulado: A formação em saúde na perspectiva histórico-cultural: uma contribuição profissional nas práticas em saúde em enfermagem, como exigência para concorrer ao processo seletivo no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Goiás.

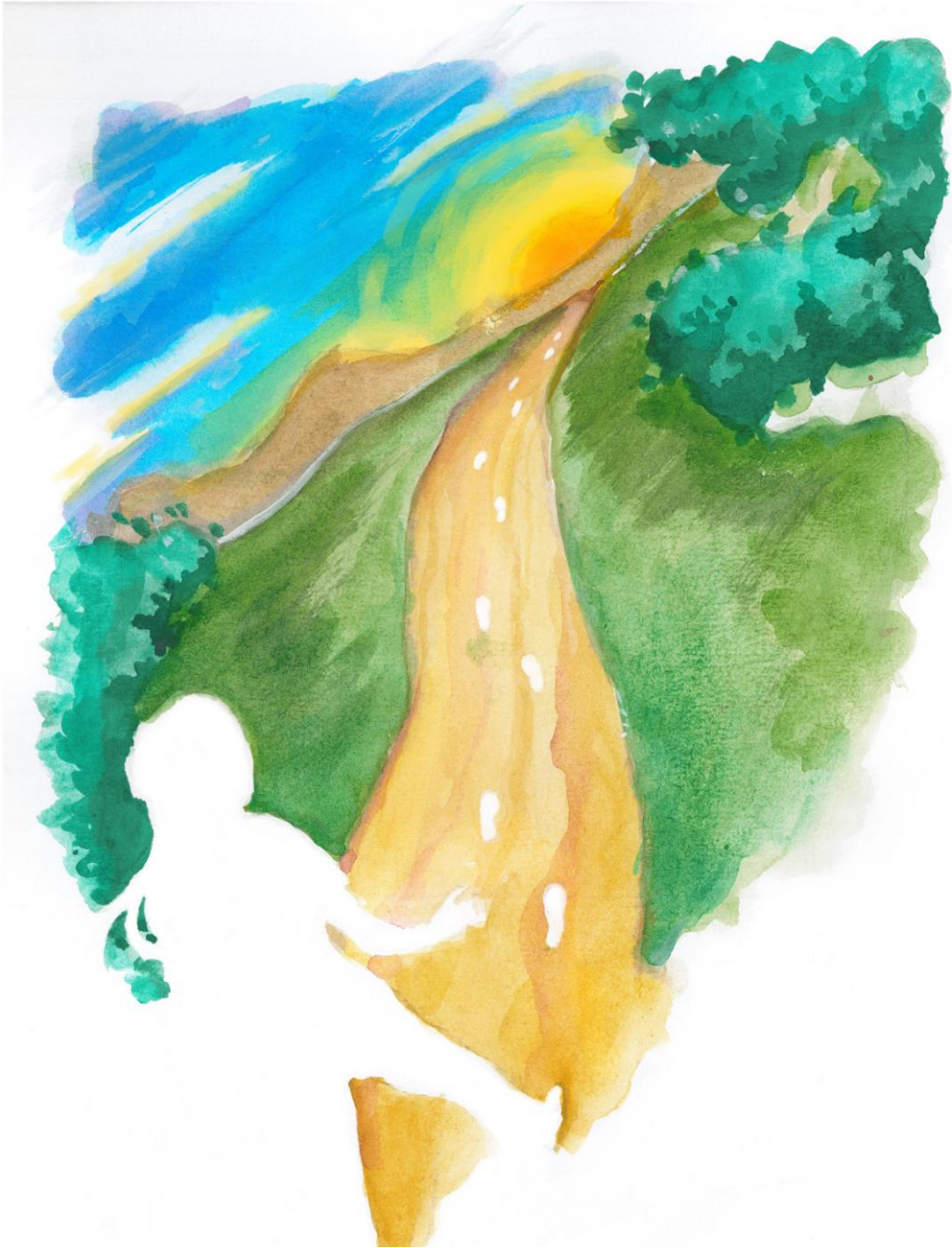
Durante os dois últimos anos, enveredada no caminho da pesquisa, percebi gradativamente que o mestrado me possibilitou enxergar a aplicabilidade das ações pedagógicas desenvolvida no ofício de professora e paralelamente à esta docência, a assistência clínica. Porém, o maior e mais robusto crescimento associou-se ao desconstruir e reconstruir as certezas e incertezas que, no meu entendimento, assolavam o pesquisador, durante esse período na convivência com diversos pares (professores, colegas e ambiente acadêmico) e propiciou-me solidez para algumas produções científicas, frutos de recortes da dissertação que resultaram em quatro artigos científicos encaminhados, sendo que um já aceito para publicação, um produto técnico em formato de seminário intitulado 'Construir o conhecimento da prática docente em saúde medeada pela perspectiva de

Vigotski', publicação de um capítulo de livro, esboço de um livro em andamento e, por fim, o fascínio pela pesquisa e a expectativa para o doutoramento.

A dissertação está estruturada conforme as fases de um trabalho científico, com a apresentação do tema, proposta e justificativa na introdução. Com as contribuições da literatura organizadas em três eixos temáticos que irão nortear o caminho das discussões. O percurso metodológico apresentado em um formato sequencial e detalhado para a compreensão de todo o processo. Os resultados e discussão seguem dissertados e apresentados em formato de artigos em resposta aos objetivos estabelecidos. E, por fim, as considerações finais, expondo as contribuições do estudo para a reflexão da prática docente e dos processos didáticos da área da saúde na perspectiva da teoria histórico-cultural.

## INTRODUÇÃO

*"Entende-se a teoria dentro da ação"*



*"O terceiro que me influenciou sem que eu soubesse foi o famoso psicólogo russo Lev Vygotsky, que escreveu um livro lindo, fantástico, Pensamento e Linguagem. Quando o li pela primeira vez, fiquei com medo e feliz por causa das coisas que estava lendo" (FREIRE; HORTON, 2011. p. 62).*

## **1 INTRODUÇÃO: Entende-se a teoria dentro da ação**

---

A prática docente em enfermagem, na busca de contribuir para o ensino de qualidade, questiona, principalmente, a formação e atuação no desenvolvimento pedagógico de professores nos cursos de enfermagem, segundo as expectativas traçadas para a educação do século XXI. Isto é, visando à formação de discentes crítico-reflexivos como forma de permitir o desvelar das realidades, bem como o desenvolvimento dos saberes e competências essenciais à prática docente do enfermeiro (FARIA, 2004; MACHADO *et al*, 2007).

A formação do Bacharel Enfermeiro não contém disciplinas para atuar na área da docência, o que é observado nos cursos de enfermagem atualmente. O preparo do profissional é voltado para áreas específicas da saúde, seja para atuar na atenção básica de saúde ou em nível hospitalar. No Brasil, houve expansão no campo de trabalho para o professor enfermeiro, evidenciada pelo aumento do número de escolas de enfermagem, assim, faz-se necessário discutir aspectos referentes à prática docente (FERREIRA JÚNIOR, 2008).

A prática docente pode ser abordada em duas dimensões para a formação profissional do professor com vista ao desenvolvimento didático a ser aplicado em sala de aula. O conhecimento teórico-científico é formado da filosofia, sociologia, história da educação e pedagogia, e o técnico-prática que representa o trabalho docente incluindo a didática, metodologia, pesquisa e outras facetas práticas de trabalho do professor. A didática é definida como a mediação entre dimensões teórico-científica e prática docente (LIBÂNEO, 2013).

Segundo Fazenda (2013), compreender a prática docente implica em atitude de reciprocidade, troca com seus pares e consigo mesmo, é ter a consciência da sua limitação, do próprio saber e a vontade maior de desvendar novos saberes. Mais que atitude, descreve a memória como a

mola que impulsiona e faz instigar a revisão e releitura crítica da prática docente.

Os professores têm voz ativa e são agentes que constroem seus próprios saberes na relação, em parcerias – com os pares, com os alunos, com a realidade, com os pressupostos teóricos. A parceria não ocupa um lugar menor que atitude e memória, consiste na tentativa de iniciar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não está habituada. Os docentes sempre são parceiros dos livros os quais lêem, parceiros dos educadores, parceiros dos alunos (FAZENDA, 2013, ARAGÃO; FERREIRA; PREZOTTO, 2012).

A prática em sala de aula exige do professor o entendimento de como acontece e se constrói a aprendizagem na vida do ser humano. Para que haja a compreensão desse processo, é necessário que o professor crie vínculos afetivos com seus alunos, tenha o entendimento de que o aluno é um ser repleto de ideias, experiências próprias e precisa ser escutado para a construção de seu conhecimento (VASCONCELLOS, 1993; LIBÂNEO, 2013).

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo, e está inserido em um processo dinâmico em que acontece a interação entre aspectos culturais e subjetivos. O professor cumpre o papel de mediador do processo com objetivo de proporcionar e favorecer as inter-relações (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno e o alvo de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar (REGO, 2000; OLIVEIRA, 2010; LIBÂNEO, 2013).

Para Libâneo (2013), o trabalho docente é caracterizado por um constante vai e vem entre as tarefas cognitivas alocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolvê-las, assim acontecem as formas de comunicação favoráveis, que concorrem positivamente para a interação professor-aluno.

A abordagem Histórico-Cultural de Vigotski<sup>2</sup> instiga as relações entre

---

<sup>2</sup> \* Embora identificaram várias grafias, apresentadas nos textos pesquisados sobre o teórico russo VIGOTSKI, VYGOTSKY, VYGOTSKI, neste trabalho adotamos a primeira forma aqui descrita, a qual se aproxima da tradução do russo e aparece com maior frequência nos textos em português.

indivíduo e sociedade e, como consequência, enseja um modo diferente de entender a educação: a concepção interacionista. Segundo Vigotski, organismo e meio exercem influências recíprocas, portanto o biológico e o social não estão dissociados, o que contribui para o debate do sujeito e subjetividade no campo das ciências humanas (WALDOW, 1998; FERREIRA JÚNIOR, 2008; MOLON, 2011).

Na perspectiva de Vigotski, Schön (2000) revela preocupação com o uso social do conhecimento, com as suas finalidades e, portanto, com a possibilidade do conhecimento ser utilizado como instrumento de transformação, em primeiro, da pessoa que conhece, em segundo, da sua ação sobre os outros e dos outros sobre os contextos (ARAGÃO; FERREIRA; PREZOTTO, 2012).

Essa concepção é corroborada por Waldow (1998) ao considerar que, o universo passa de uma visão mecanicista para a visão de um todo dinâmico, indivisível, no qual as partes são essencialmente inter-relacionadas. O pensamento desse autor condiz com a proposta deste trabalho, visto que a Enfermagem se apropria de conhecimentos de outras áreas, associando-se também à educação.

Todavia, partindo do princípio de que as Instituições de Ensino Superior - IES - são parcialmente responsáveis pela formação de cidadãos e profissionais competentes, tal perspectiva prática tem merecido maior discussão nos últimos anos, mostrando-se que o ensino tradicional em Instituições de Ensino Superior é concebido praticamente sem nenhuma sustentação conceitual e teórica na investigação educativa, propiciando a reprodução de vícios e mitos, empobrecendo o pensamento pedagógico e o interesse e estímulo de docentes e alunos (FARIA, 2004; FERREIRA JÚNIOR, 2008).

Representar o novo papel a ser desempenhado na educação, com ênfase na investigação da própria prática, no processo interativo, no diálogo com a situação real, enfim, o professor como prático-reflexivo. Com isso, a prática reflexiva é profícua na formação do enfermeiro professor e permite a

reflexão da prática cotidiana e a atuação do professor como um pesquisador da própria prática (FARIA; CAVALCANTE, 2004; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

A prática de ensino é reflexiva quando construída por profissionais críticos, que analisam suas teorias e suas práticas, à medida em que se debruçam sobre sua ação e refletem o ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. Portanto, provém da formação de profissionais reflexivos e críticos que se preocupam com o uso social do conhecimento como instrumento de transformação (ARAGÃO; FERREIRA; PREZOTTO, 2012).

Nesse ínterim, Freitas (2002) afirma que a enfermagem no contexto da educação deve-se pautar na reflexão crítica, assim como na formação advinda da pedagogia tradicional sob a égide da racionalidade técnica. Investigar a atuação dos profissionais da área da saúde, em especial, da enfermagem na atenção à saúde como um fenômeno sociocultural contribui para a transformação dos processos de educação e dos profissionais de saúde, todavia, de acordo com Freitas:

Não chegam a apresentar pistas para a elaboração de propostas fundamentadas em referenciais capazes de favorecer a ruptura com os modelos tradicionais e a racionalidade técnica, tanto na educação como na prática profissional em enfermagem (FREITAS, 2002, p. 46).

Corroborando a inquietação posta por Freitas (2002), acredita-se na pertinência da proposta de investigação desta temática, a partir do tema: A Prática Docente do Enfermeiro à Luz da Teoria Histórico-Cultural.

Dessa forma, os profissionais de saúde devem assumir a postura de educadores que compartilham saberes e contribuem para a implementação de assistência à saúde do usuário cada vez mais humanizada (FERREIRA JÚNIOR, 2008). Compreende-se que para a viabilização da assistência humanizada, há que se investir na educação que valorize os aspectos biológicos, sociais e culturais, de acordo com pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Nesse contexto, o homem transforma-se de ser biológico em sociohistórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana a qual participa de um processo histórico. Essa mudança é possível se considerar que a interação entre os elementos não é caracterizada pela soma ou justaposição, mas por construção de algo novo e inédito, num processo de transformação que gera novos fenômenos, na relação do homem com o outro, com a natureza e com a história dessas relações, que ele pode se humanizar (OLIVEIRA, 2010; FAVA; NUNES; GONÇALVES, 2013).

Isso propicia a formação de enfermeiros capazes de refletir criticamente a demanda assistencial emergente, e profissionais que, desde a prática pedagógica, desenvolvam, durante o atendimento, ações voltadas à humanização da assistência, conforme recomendado em diversas políticas do Ministério da Saúde.

Os programas ministeriais da educação e da saúde estão integrados às propostas curriculares que visam a formação profissional e à atenção a saúde da população brasileira. Assim, o ensino de Enfermagem deve pautar em novas abordagens de metodologias ativas fundamentadas em grandes pensadores como Vigotski e seus seguidores que fornecem premissas, conceitos e teorias que contribuem para a renovação da didática numa perspectiva histórico-cultural (LIBÂNEO, 2004; LIBÂNEO; FREITAS, 2007).

Compreende-se que, no âmbito da Enfermagem, há necessidade de se implementar um modelo pedagógico que promova o pensar e o agir, criticamente, caminhando para a prática profissional democrática e reflexiva, como forma de promover o conhecimento que envolva aspectos pedagógicos, orientados para os processos de ensinar e aprender nesse contexto, assim se busca a elevação da qualidade da educação de enfermeiros nos cursos de graduação (MENDES, 2007).

A prática docente na enfermagem precisa fomentar a formação de profissionais críticos às questões culturais, sociais e biológicas das pessoas que são assistidas no Sistema Único de Saúde (SUS). Com isso, é intenção

desse estudo fundamentar-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1988), orientada pela leitura da prática docente do enfermeiro.

As reflexões aqui empreendidas instigaram o interesse em realizar a pesquisa que visa responder, principalmente, a dois questionamentos: que abordagem pedagógica o professor enfermeiro desenvolve durante as ações de assistência aos usuários do SUS, em sua prática docente? E de que modo a teoria histórico-cultural contribui para a prática docente do enfermeiro?

Corroborando a inquietação de Freitas (2002), acredita-se na pertinência da proposta investigativa desta temática, a partir do tema "A Prática docente do enfermeiro sob à Luz da Teoria Histórico-Cultural". Este estudo proporcionará não somente conhecer a realidade local das instituições de ensino, mas contribuir com as discussões em torno da prática do docente na formação do profissional enfermeiro.

Além disso, poderá contribuir para as Políticas Públicas de atenção à saúde da mulher em Goiânia, especialmente porque o cenário nacional atual busca ações afirmativas em prol da saúde e dos direitos da mulher, permitindo um olhar atencioso de cuidado para aquela que ainda é maioria tanto na Enfermagem e outras profissões da área da saúde quanto na educação (VIEIRA et al. 2004; LOPES; LEAL, 2005; COSTA *et al.* 2010; YANNOULAS, 2013).

## **2 OBJETIVO(S)**

---

### **2.1 Geral**

Analisar as contribuições da teoria histórico-cultural à prática docente do enfermeiro.

### **2.2 Específicos**

- Discutir a conjuntura o conhecimento na formação superior em saúde à luz da teoria vigotskiana;
- Analisar a prática pedagógica do docente enfermeiro articulada às ações de atenção à mulher na Rede Cegonha.
- Elucidar os sentidos que perpassam as falas dos professores enfermeiros, na vivência da prática docente;

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*"Sem prática não há conhecimento"*



*O conhecimento do ser humano, no qual o corpo tem muito mais espaço do que a nossa maneira de pensar e saber como professores e educadores progressistas, passa pelo conhecimento de como as pessoas sabem.*

## **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Sem prática não há conhecimento**

---

### **3.1 Teoria Histórico-Cultural - Entendendo Vigotski**

A Psicologia Histórico-Cultural foi criada em resposta aos problemas concretos enfrentados pelo povo russo em determinado momento de sua história. Conforme Tuleski (2002, p. 45), “produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 1930”. No bojo de tal revolução é que “começam os problemas da sociedade russa que iriam sugerir a teoria de Vygotsky” (TULESKI, 2002, p. 51).

O pensador soviético Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orsha, Bielo-Rússia, em novembro de 1886 e morreu em junho de 1934 com apenas 38 anos de idade, vítima de tuberculose. Intelectual brilhante, sempre demonstrou preocupação com a questão do desenvolvimento do ser humano e buscou explicar os processos de aprendizado e desenvolvimento e suas relações com aspectos sociais (OLIVEIRA, 1994).

A introdução da Teoria Histórico-Cultural, no cenário brasileiro, teve início, de acordo com Mainardes (1998, p. 56), a partir do final da década de 1970, do século XX e se deu “principalmente por meio de professores que retornavam de cursos de pós-graduação realizados no exterior”.

Corroborando Vigotski, Libâneo (2005) aponta que a articulação de uma perspectiva desenvolvimentista do ensino, voltada para a autonomia e emancipação dos sujeitos por meio da formação do pensamento teórico-científico e a pesquisa cultural e, especialmente, a diversidade cultural, abre espaços para a incorporação no pensamento crítico de temas como a linguagem, a cultura, a complexidade, a valorização da experiência corrente, as relações de poder, a integralidade do ser humano.

Libâneo e Freitas (2007), ao pontuar Vigotski, ressalta que a formação da mente acontece por um processo de apropriação, pela mediação dos signos culturais (ciência, arte, cultura, ética e toda espécie de

prática humana). É pela mediação que as pessoas exercem entre si um processo de interação no contexto cultural e histórico.

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores, especialmente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa como meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições de visão de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que, ao longo do processo de assimilação dos sistemas dos signos, as funções psíquico-biológicas se transformam em novas funções psíquicas superiores (PRESTES, 2010, p.36).

As bases teóricas da teoria histórico-social apoiam-se em Vygotsky e seguidores. Nessa orientação, a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo das relações sociais. A atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros. Mais especificamente, as funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar etc.) são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída. Essa abordagem está focada na estrutura do funcionamento cognitivo em suas interações com as mediações culturais. Nos últimos anos, dentro dessa mesma orientação, tem se destacado a teoria histórico-cultural da atividade (DANIELS, 2003 apud LIBÂNEO, 2005.p. 29).

Para Lev Vigotski, a linguagem se desenvolve a partir das interações sociais para fins de comunicação e a capacidade de linguagem se torna internalizada, ao fazer uso da linguagem, estando junto aos seus pares, manifesta-se enriquecida, ampliada, portanto, com o envelhecimento faz-se mais introjetado o discurso interno, então, basicamente a linguagem aparece como um sistema integrado de signos elaborados culturalmente, e o pensamento é o resultado da linguagem. Essa capacidade de se pensar por

si só e desenvolver a independência e execução de habilidades vem da importância da linguagem, de acordo com Vigotski, assim forma a sua teoria. *"aquilo que você ensina para uma criança hoje ela saberá fazer sozinha amanhã."* Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski (THOFERN, LEOPARD 2006; COSTA, FERREIRA 2011).

A concepção de Vigotski do plano genético de desenvolvimento recebe quatro entradas que darão plasticidade aos postulados do brilhante interacionista, que juntas caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano: o homem nasce com as funções elementares, de natureza filogenética, as quais, através da inserção do indivíduo na cultura, vão se constituir nas chamadas funções superiores; a ontogênese segue em uma sequência do desenvolvimento; o sociogênico é a própria imersão no histórico-cultural e a microgênese enfoca o saber fazer e o não saber fazer (OLIVEIRA, 1994; VYGOTSKY, 2003; 2009).

"O homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico" (OLIVEIRA, 1994, p.23), afina-se na tríade basilar do pensamento vigotskiano que se desenhará no formato escrito a seguir. É justamente na compreensão histórica e social do psiquismo, bem como na relação dialética entre indivíduo, sociedade e natureza que está a base epistemológica da teoria de Vigotski (SILVA; DAVIS, 2004).

A mediação nada mais é que a intermediação, a relação do homem com o mundo, no qual remete ao conceito, sujeito objeto, de forma mediada pelo símbolo, o que é tipicamente humano à língua/linguagem, o plano simbólico internalizado aparece numa característica tipicamente humana. Relação diretamente proporcional à própria experiência, ou seja, a relação mediada pela experiência anterior ou pela experiência de outros, o que é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (OLIVEIRA, 1994; BEZERRA, 2010).

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1994, p. 33).

O pensamento e linguagem/língua sintetizam o processo de estruturação da forma como os conceitos são desenvolvidos, relacionados com a vida cotidiana (OLIVEIRA, 2002).

O sujeito aprende e puxa o desenvolvimento, relação muito forte para o desenvolvimento psicológico que se dá de 'fora para dentro' na concepção de Vigotski.

O ato de nomear é uma forma de classificar, que nenhuma espécie animal tem desenvolvido. Nomear é peculiarmente à espécie humana. O significado de fala é um conceito que não nasce com o sujeito, ela se desenvolve durante o processo filogenético e ontogenético. O primórdio do pensamento, assim chamado por Vigotski, manifesta no plano da inteligência prática no mesmo campo visual, resolvendo no concreto sem o plano simbólico. Em um determinado momento, no desenvolvimento da espécie, pensamento e linguagem se fundem, passam a permear nos espaços da inteligência abstrata. O pensamento passa a ser simbólico, o que permite o trânsito pelos planos simbólicos (informação verbal)<sup>3</sup>.

O principal instrumento para comunicação que o ser humano tem é a língua. Primeiramente, desenvolveu-se a língua para a simples forma de troca entre os membros da espécie. Para Vigotski o pensamento generalizante denota um peso muito forte (informação verbal)<sup>3</sup>.

A terceira base da teoria de Vigotski é a zona de desenvolvimento proximal, que define a distância entre o nível de conhecimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob alguma assistência ou orientação. A diferença entre o que um aluno pode fazer sem receber qualquer ajuda e o que ele pode fazer depois

---

<sup>3</sup> Informação fornecida por Marta Kohl de Oliveira, em vídeo para Coleção Grandes Educadores LEV VYGOTSKY. São Paulo, 2015. Produção: Atta, mídia e educação

de receber ajuda. É um espaço de transformação contínua, pois a zona proximal do momento real será o nível de desenvolvimento (COSTA, 2013; PINTO, 2015).

Oliveira (2000) refere a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como o conceito de Vigotski mais difundido e mais importante, pois é nela que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora, uma vez que estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e sua situação de indivíduo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros da sua espécie.

ZDP [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1989, p. 97).

Portanto, pode ser resumida como o momento da aprendizagem em que um indivíduo depende de um mediador para realizar determinadas tarefas, até o momento em que as internaliza e onde deve acontecer a intervenção pedagógica do professor.

Contudo, em sua teoria, Vigotski estava focado na interação social entre as crianças, as quais estavam obviamente em fase de crescimento, e o seu desenvolvimento e as interações que tiveram com aqueles ao seu redor. Vigotski deixou sua obra inacabada, porém dá condições de elaborar diversos *insights* sobre a teoria do desenvolvimento.

De acordo com Vigotski, as funções elementares, atenção, sensação, percepção e memorização, através da interação com o ambiente sociocultural, são desenvolvidas para processos mentais sofisticados e eficazes e são esses processos que são chamados de funções mentais superiores. No entanto, muito do aprendizado se dá por meio de interação social com um tutor, professor, preceptor hábil. Esse protagonista funciona como modelo que fornece instruções verbais para a criança.

As crianças tentam compreender as ações, instruções fornecidas pelo tutor, muitas vezes, na figura do pai ou professor, então internalizam. Assim, as funções mentais superiores são caracterizadas mais pela aprendizagem independente e o pensar, mas isso só pode ser cultivado pelas funções mentais elementares que envolvem 'alguém mais velho' que atua como mediador, um guia através do qual forma comportamento. Todavia esse tipo de interação social envolve cooperação e diálogo que promovem essa capacidade cognitiva ou de desenvolvimento (COSTA; FERREIRA, 2011).

A linguagem, principal meio pelo qual adultos transmitem informações para crianças, também é uma ferramenta poderosa de adaptação intelectual. Vigotski chamou a fala privada de discurso interno. (Adultos falam em voz alta para si mesmo?) As crianças se envolvem em discursos privados, Vigotski vê isso como uma estratégia, um planejamento que ajuda o seu desenvolvimento, assim essa linguagem é um ativador para o pensamento, compreensão e conhecimento (VYGOTSKY, 1978).

As instruções dadas pelos professores desempenharam um papel significativo na formação de processos de aprendizagem, uma vez que introduziram conceitos científicos que se tornaram forças poderosas para o direcionamento dos alunos nos processos de aprendizagem. Os conceitos científicos têm muita relevância na compreensão de Vigotski, a estrutura e reestrutura dos conceitos científicos ocorrem espontaneamente (WITTEK; HABIB, 2013).

### **3.1.1 Vigotski e a formação em saúde**

A complexidade do ensino em saúde deve ser rotineiramente discutida sob a ótica de novas formas de aprendizagem que emergem dos processos educativos os quais objetivam a formação de profissional comprometido com qualidade para desenvolver a ação profissional com desvelo e competência (SILVA, 2004). Portanto, mudanças significativas devem ser uma constante na docência.

Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008) afirmam a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento contínuo da sociedade. portanto, a formação profissional requer novas posturas e habilidades que propiciem rever seus papéis e ações, com vistas a avançar, redimensionar metas em busca de possibilidades e potenciais não vislumbrados, com embasamento e prática em educação e em educação e saúde. Essa realidade leva à constatação da necessidade de mobilização do profissional não somente em conhecimentos na área de saúde como também em conhecimentos na educação em saúde (ANDRE; DALMAZO, 2011).

Ao investigar a formação superior em saúde utilizando os conceitos de Vigotski são parcos os dados consolidados acerca da temática. A abordagem vigostskiana norteia importantes reflexões em torno do contexto histórico, cultural e social, acredita-se que os conceitos de Vigotski permitirão inferir sobre a relevância de se discutir a melhor compreensão para a formação em saúde sob a luz desse referencial teórico. Ratificando com esse pensamento, Silva (2004. p. 639) afirma: "Na relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações que este se humaniza".

A compreensão da prática docente à luz de Vigotski implica em atitude, reciprocidade, troca com seus pares e consigo mesmo, é ter a consciência da limitação do próprio saber e a vontade maior de desvendar novos saberes, pois toda prática bem-sucedida é precedida de outra prática bem-sucedida. A prática pedagógica de cada um é única e intransferível (BICUDO, 2010).

No repensar da prática pedagógica "Uma prática reflexiva autoriza uma relação mais ativa que queixosa com a complexidade" (PERRENOUD, 2002, p. 57). A prática docente contemporânea repagina o ambiente de ensino e aprendizagem tornando-o, mais flexíveis, estimulante e motivador com intuito de minimizar o maniqueísmo que tatuou a tendência pedagogia tradicional.

Libâneo (2005) destaca que algumas pedagogias modernas incorporam a investigação cultural, com orientações pedagógicas vinculadas ao pensamento de Vigotski, pois acentuam a importância da cultura no

desenvolvimento mental e na aprendizagem bem como das atividades socioculturais compartilhadas em situações de ensino.

A teoria histórico-cultural foi iniciada com Vigotski e expandida por várias gerações de seguidores. Formula a integração entre o mundo sociocultural e a subjetividade, entre a racionalização e a subjetivação. A atividade humana supõe, para se desenvolver, as mediações culturais. A atividade de aprendizagem, ao se apropriar da experiência sociocultural, assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos (LIBÂNEO, 2005).

### **3.2 A Prática Pedagógica do Enfermeiro**

Atualmente, a estrutura social brasileira se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e por vezes antagônicos; Esse fato repercute na organização econômica, política e também na prática educativa. Ao considerar que a atividade humana implica o modo de realizar atos sucessivos e inter-relacionadas para atingir seu objetivo, o trabalho docente é vislumbrado como uma atividade intencional e planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso, deve ser sobretudo estruturado e ordenado em aspectos descritos por Libâneo (LIBÂNEO, 2013).

Essa realidade evidencia um mundo antagônico, ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, que afeta sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos. Assim, no trabalho docente como uma manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de ordens sociais, políticos, econômicos, culturais que precisam ser compreendidos pelos professores (LIBÂNEO, 2005; 2013).

Vale esclarecer que a educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, uma ação humana necessária à existência e funcionamento de todos os contextos sociais. Através da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e esses, ao assimilarem e

recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social (LIBÂNEO, 2013).

Nesse sentido, ressalta-se que o movimento de transformação do ensino em saúde, em especial o ensino superior e a prática docente têm sido objetos de análises e estudos, a considerar as inovações educacionais, incluindo integração disciplinar, aprendizagem baseada em problemas, currículo centrado na comunidade e currículo nuclear. Pois, se de um lado, o ensino centra suas preocupações na explicitação de seu objeto, dirigindo-se ao esclarecimento intencional do fenômeno o qual se ocupa, por outro esse objeto requer ser pensado na sua complexidade (BATISTA, 2005; LIBÂNEO, 2005).

Torna-se claro que tanto os educadores que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente enfrentam essa realidade educativa imersa na complexidade de crises, incertezas, perplexidades, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias (LIBÂNEO, 2005) que influenciam diretamente no fazer e refletir a prática docente, logo demandam atenção e investigação.

Para Libâneo (2005) é necessário dizer três coisas como fomentadoras do agir pedagógico:

A primeira é que práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico. A segunda é que não é suficiente, quando falamos em práticas escolares, a análise globalizante do problema educativo. Aos aspectos externos que explicitam fatores determinantes da realidade escolar é necessário agregar os meios educativos, os instrumentos de mediação que são os dispositivos e métodos de educação e ensino, ou seja, a didática. E a terceira: dada à natureza dialética da pedagogia, ocupando-se ao mesmo tempo da subjetivação e da socialização, da individuação e da diferenciação, cumpre compreender as práticas educativas como atividade complexa, uma vez que se encontram determinadas por múltiplas relações e necessitam, para seu estudo, do aporte de outros campos de saberes (LIBÂNEO, 2005).

Fortalecendo essa idéia, Bernardo (2015) aponta que na contemporaneidade é necessário observar que a heterogeneidade é uma característica forte no processo educacional. Pessoas são diferentes, pensam diferente, e portanto, aprendem de maneiras diferentes, com métodos diferentes. O que torna o processo educativo e a prática do professor tão complexos.

Toda contribuição que ajude a explicitar as peculiaridades do fenômeno educativo e do ato de educar em um mundo em mudança deve ser considerada pela pedagogia, já que as peculiaridades constituem-se um campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os portos teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos (LIBÂNEO, 2005).

Pedagogos influentes consolidaram as teorias da prática educativa, dentre eles, Pestalozzi, Kant, Herbart, Froebel, Durkheim, Dewey. Teorias garantidas pela racionalidade e pelo progresso em todos os campos, especialmente, na ciência e estruturadas nas ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão de libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber (LIBÂNEO, 2005; FREIRE, 2011; 2014).

Segundo Libâneo (2005), Comênio e Pestalozzi deram especial ênfase ao preparo prático no qual a repetição e o treinamento ocupavam papel de destaque. Contudo, Pestalozzi ressalta que a técnica oferecida aos futuros professores, durante a preparação profissional, era insuficiente para um bom desempenho docente, sendo principalmente necessária a prática.

Enquanto, Vasili Davydov, em 1988, sistematizou a teoria da atividade de aprendizagem, a partir da teoria da atividade humana de Leontiev, propõe um tipo de ensino denominado, ensino desenvolvimento, que é um processo de apropriação dos signos presentes na cultura, e, portanto, reflete a interação entre o sujeito como ser social e a realidade em que se insere, sendo essa uma relação de transformação do objeto pelo sujeito (FREITAS, 2012).

Freire (2014, p. 24) aponta que existem diferentes tipos de educadores: críticos, progressistas, conservadores, mas todos necessitam de saberes comuns, tais como, a teoria e a prática, criar possibilidades e, sobretudo, reconhecer que, ao ensinar, estão aprendendo. Assim, a prática educativa deve estar revestida de um saber-fazer e de um saber-ser exercitados, o que torna uma exigência da relação teoria e prática à reflexão crítica sobre a prática, para que “a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Nesse sentido, defende-se que, no desenvolvimento docente, a reflexão crítica sobre a prática tem especial importância, pois, ao refletir criticamente a prática atual, podem-se melhorar as próximas práticas e dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no exercício da atividade docente e da profissão (MONTEIRO, 2001; BATISTA, 2005; FREIRE, 2014).

A formação do professor abrange as dimensões: teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que contribui para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social e envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia; a formação técnico-prática objetiva o preparo específico para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação e outras (LIBÂNEO, 2013).

Nesse contexto, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas e a prática docente e opera como uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino permitem maior segurança, de modo que o docente tenha subsídios para refletir sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 2013; FREIRE, 2014).

A discussão apresentada por Castanho (2007) destaca a necessidade de se ter posições no ensino superior, por isso a prática docente, que valoriza a curiosidade, criatividade, os questionamentos, a iniciativa, a

pesquisa, o conhecimento contextualizado e a argumentação, dê condições para que essas possam ser desenvolvidas e aplicadas.

Essa proposta tem sido amplamente discutida no meio universitário, incluindo os cursos na área da saúde nos quais destaca-se a formação em enfermagem, discussão essa que ganha uma importante contribuição da abordagem histórico-cultural de Vigotski (ANASTASIOU; ALVES, 2003; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; SOARES; CUNHA, 2010; LEITE, 2010; LIBÂNEO, 2013).

Pensar o ensino na saúde como mediador para prática profissional não é tarefa comum, muito menos, usual. A universidade trabalha com a busca do conhecimento, produzir ciência e supera a restrita informação de dados. Nesse prisma se configuram as novas formas de diálogos entre teoria e prática, nas quais a cultura é um elemento indubitavelmente importante na formulação das práxis de excelência na saúde. O ensino na saúde dá origem a dois vértices: o compromisso com a formação adequada de profissionais e a ação profissional, os quais caminham pareados em um único propósito, a formação em saúde (MARTINS *et al*, 2015).

No que diz respeito ao professor da área da saúde, reflexões recentes apontam que conhecimentos técnicos e científicos sólidos são insuficientes, pois o profissional docente deve agregar, à sua prática, atitudes e valores éticos, políticos e sensibilidade para compreender a condição humana e cidadã (ARAÚJO, GEBRAN, BARROS, 2016).

A literatura atual disponibiliza diversos estudos acerca da prática de enfermagem e a relação com a docência. Evidencia a importância da inovação, da criatividade e da reflexão por parte dos docentes, para uma prática que vá além do saber do técnico, procurando o saber social, cultural e buscando a formação de alunos críticos e reflexivos (ARAÚJO, GEBRAN, BARROS, 2016; BACKES *et al*, 2010; FERREIRA JUNIOR, 2010; FRANCO, 2010; FERREIRA *et al*, 2009).

É preciso que o profissional de enfermagem, no exercício da docência, além de criar uma proposta de ensino-aprendizagem, é fundamental organizar o saber, o conhecer, o fazer, o viver juntos e o SER,

que contribuam para a formação de profissionais pensantes, críticos, solidários e comprometidos com a cidadania e o bem-estar social (BACKES *et al*, 2010).

As mudanças necessárias na proposta de ensino-aprendizagem na enfermagem estão fundamentadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3 de novembro de 2001, no artigo 14, que estabelece as estruturas dos cursos de graduação em Enfermagem e assegura a implantação de metodologias no processo de ensino e aprendizagem que estimule o aluno a refletir a realidade social e aprender a aprender. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Enfermagem, a formação precisa estar integrada à realidade vivenciada pelos alunos, e que essa assegure conhecimentos necessários à prática da saúde na sociedade contemporânea (BRASIL, DCN/ENF, 2001; ARAÚJO, GEBRAN, BARROS, 2016).

Em linhas gerais, a aprovação das DCN dos Cursos de Graduação na área da saúde, entre 2001 e 2004, proporcionou à educação a flexibilização dos currículos com objetivo de construir um perfil acadêmico e profissional que abranja competências, habilidades e conteúdos contemporâneos capazes de promover o entendimento da saúde como um processo de trabalho coletivo o qual resulta em produto, a prestação de cuidados em saúde (FRANCO, 2010).

Para Faria e Casagrande (2004) há enorme necessidade de formar professores reflexivos para a prática docente na enfermagem, de forma que eles consigam refletir sua própria ação cotidiana como formadores, e comprometerem-se com a pesquisa, com sua formação e com seu desenvolvimento profissional. A cultura reflexiva é importante, pois é a melhor forma de educar pessoas. Sendo assim, é necessário um profissional que tenha capacidade de autoanálise, de reflexão e considere os aspectos na capacitação docente, baseada em conhecimentos teóricos e habilidades e também na ética e no respeito à autonomia dos educandos.

A docência tornou-se prática comum entre os enfermeiros no contexto da enfermagem brasileira. A prática pedagógica vem sendo

intensamente repensada em razão das mudanças sociais e econômicas, tendo em vista a busca constante da aproximação da realidade com as atividades de ensino e aprendizagem. Essa demanda é crescente, pois a profissão de professor exige alteração, atualização, flexibilidade, imprevisibilidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ARAÚJO, GEBRAN, BARROS, 2016).

Segundo Tardif (2011) a reflexão sobre os saberes que eles não são inatos e sim produzidos mediante à socialização, ou seja, à medida que os indivíduos interagem entre si e com o meio, no contexto em que estão inseridos é construída sua identidade pessoal e social.

Assim, há a necessidade de educação voltada ao desenvolvimento contínuo da sociedade. É preciso superar a forma tradicional de ensino que é voltada somente para a formação de profissionais técnicos. É necessária uma prática docente que leve os alunos a desenvolverem pensamento reflexivo por meio da valorização da criatividade, da reflexão e participação que são de grande importância para a inserção social e construção da cidadania (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008).

A competência do enfermeiro deveria centrar-se em conhecimentos consistentes e críticos, considerar a capacidade de observar; inovar; aprender com seus pares, com as experiências; planejar, gerenciar, coordenar, cooperar; identificar situações-problema e buscar soluções; reordenar tarefas; avaliar outras competências em construção. Sua prática profissional e seu domínio epistemológico teriam de contemplar novas perspectivas educativas as quais não se encontram dissociadas das já existentes.

Pois, a formação desse profissional requer novas posturas e habilidades que propiciem rever seus papéis e ações, com vistas a avançar, redimensionar metas em busca de possibilidades e potenciais não vislumbrados, qual seja a formação do enfermeiro para a docência, com maior embasamento e prática em educação e em educação e saúde. Essa realidade leva à constatação da necessidade de mobilização do profissional, no sentido de capacitação, não somente específica na área de saúde, mas

também em conhecimentos na área da educação em saúde (ANDRE; DALMAZO, 2011).

Se há interdisciplinaridade, há encontro e a educação só tem sentido no encontro. A educação só tem sentido na "mutualidade", numa relação educador/educando, em que haja reciprocidade e respeito mútuo (FAZENDA, 2003). Na docência em saúde, a interdisciplinaridade pode contribuir na formação do professor, no seu saber fazer bem, como no saber de sua prática pedagógica compartilhada com os colegas, procurando fazer a articulação entre teoria e prática confrontando com a teoria existente para que ocorra o processo da aprendizagem do professor. Configurado dessa forma que a docência em saúde é um processo em construção (BATISTA, 2005).

Masetto e Antoniazzi (2004 *apud* BATISTA, 2005) destacam a valorização das experiências didático-pedagógicas dos profissionais de saúde, dialogam e analisam essas experiências pelos princípios teóricos da aprendizagem, da interação professor-aluno e favorecem o desenvolvimento do cenário para a formação profissional interdisciplinar.

Para avaliar uma proposta de desenvolvimento que privilegie a prática docente e estruture momentos de comparação, explicação, interpretação e teorização como um processo continuado, deve-se reconhecer e valorizar a formação docente no ensino superior, de modo que as instituições universitárias possibilitem intercâmbio entre a formação inicial e continuada de seus professores, que contribui para a formação da identidade profissional (BATISTA, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Pimenta e Anastasiou (2010) chamam a atenção para a identidade docente no ensino superior e destacam que pesquisadores e profissionais de várias áreas adentram o campo da docência em decorrência natural de suas atividades, por vezes sem questionarem o que significa ser professor, "sua passagem para a docência ocorre "naturalmente"; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!" (p. 104).

A formação para o exercício do ensino superior revela que muitas lacunas de pesquisa e práticas têm ficado a cargo dos cursos de pós-

graduação. Com referência às orientações, o professor universitário atua em sala de aula, sem bases teóricas de magistério ou embasamento para a construção da identidade profissional para a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Há que destacar, na prática docente do enfermeiro, a importância da didática aplicada e a incorporação de estudos dos modos de aprender e ensinar, a formação a partir do trabalho real e o papel mediador do professor nesse processo, apontando que o princípio vigotskiano articulado aos processos internos e externos e à apropriação dos significados culturais pelo indivíduo, dão suporte teórico importante para tal (LIBÂNEO, 2005; GONÇALVES, 2015).

### **3.3 Práticas Pedagógicas do Enfermeiro na Atenção à Saúde da Mulher**

A assistência à Saúde da Mulher, a partir do Programa de Assistência integral à Saúde da Mulher (PAISM), apresenta uma nova abordagem de integralidade assistencial à mulher com ações educativas, preventivas, de diagnóstico e recuperação, que estende à assistência em clínicas ginecológicas, pré-natal, parto, puerpério, climatério, planejamento familiar, doenças sexualmente transmissíveis, câncer de colo de útero e de mama (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004).

Desde então diversas políticas de saúde com foco na atenção à saúde materno-infantil foram estruturadas e implantadas, com valorização da "Humanização do parto e nascimento" visando à redução da morbimortalidade materna e peri-neonatal a partir da superação do modelo tecnocrático pelo humanista, no qual a parturiente é a protagonista no parto, valorizando o processo fisiológico e psicológico da parturição (MS, 2002; 2014).

Recentemente, como forma de aprimorar assistência à saúde da mulher, o Ministério da Saúde por meio da Portaria nº 1.459, de junho de 2011, instituiu a Rede Cegonha com objetivo de assegurar o direito à

assistência à mulher desde o planejamento familiar, confirmação da gravidez, seguindo para o pré-natal, parto, puerpério e contemplando a assistência do bebê até o vigésimo quarto mês de vida. Com isso, os serviços de saúde devem adotar práticas seguras na atenção ao parto e nascimento, bem como aumentarem a disponibilidade de leitos obstétricos e neonatais (MS, 2011; 2011a).

Enxerga-se, assim, que nas duas últimas décadas as políticas de atenção à mulher apresentaram ascendentes avanços, especialmente, na atenção à saúde da mulher no período gravídico-puerperal. E, para atender à grande demanda da população feminina investiu em formação do enfermeiro para desenvolvimento da prática obstétrica as gestantes de risco habitual, e os conteúdos programáticos ministrados atendem às recomendações das políticas do Ministério da Saúde referentes à atenção à saúde da mulher.

A atuação do enfermeiro na atenção a saúde da mulher, configura-se fundamental para implementação das ações na atenção básica. Pois, no pré-natal, desenvolvem-se ações educativas para discutir o processo de todas as etapas do período gravídico, do parto e puerpério, ocasião em que a gestante se torna susceptível às orientações e abre caminho para conhecer o processo fisiológico do parto natural, amamentação e cuidados com o recém-nascido. De forma positiva, essa adoção coopera para prevenir riscos e complicações e, no puerpério alcançar sucesso na amamentação (BRASIL, 2005).

Dessa forma, os profissionais de saúde devem assumir postura de educadores que compartilham saberes contribuindo para o empoderamento da mulher. O enfermeiro assistencial assume a função de professor ao desenvolver as ações educativas e orientações a usuárias e atividades de educação permanente aos profissionais de saúde. Esses profissionais adentram o campo da docência naturalmente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010)

Partindo da premissa de que a formação visa aos conteúdos teóricos e práticos, e o conhecimento provém da teoria associada à prática profissional, cabe a reflexão acerca dessa prática e a docência, pois ambas estão vinculadas e se encontram inseridas no mesmo contexto sociocultural e histórico no qual os enfermeiros atuam. Assim sendo, a vivência como

docente – exercida na relação professor/aluno e a experiência profissional representam contribuição na práxis docente para a formação do enfermeiro.

Assim, com ênfase na formação do enfermeiro professor deve-se visar a uma prática pedagógica em que haja um processo dialogado com a realidade cotidiana para promover uma aprendizagem reflexiva e propicie o desenvolvimento de ações voltadas à humanização da assistência à mulher.

Durante o exercício da prática docente em instituições de saúde os professores também atuam como protagonistas na atenção à saúde da mulher e devem atentar aos desafios em compreender a formação docente como fator célere para o reconhecimento e valorização das emoções e intuição em que a prática docente crítica implica em pensar certo e envolve o movimento dinâmico, dialético e reflexivo entre o pensar e o fazer que conecta o conhecimento a todas as estruturas cognitivas afetivas e culturais (CUNHA, 2007; LEITE; FONTOURA, 2014).

A articulação do cuidado à mulher com as políticas públicas de saúde instiga a plasticidade e o estudo das práticas docentes do enfermeiro que responde às premissas e objetivos almejados em consonância com a abordagem vigotskiana, que fundamenta a relação histórico-cultural da formação acadêmica. Essa formação profissional subsidia os enfermeiros para a valorização da autonomia e da subjetividade de cada mulher no seu processo de gestação, parto e puerpério.

## PERCURSO METODOLÓGICO

*"Cena e cenário dos caminhos percorridos"*



*"Picos e vales, subidas e descidas" (FREIRE; HORTON, 2011. Pg. 213).*

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

---

### 4.1 Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa do tipo descritivo-exploratório, utilizando a abordagem metodológica da *Grounded Theory*, traduzida para português como Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos sem modificá-los, procura conhecer as diversas situações do cotidiano social, político, econômico e outros aspectos, tanto do indivíduo como de grupos e comunidades (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

A abordagem qualitativa atende aos pressupostos requeridos neste estudo, por permitir compreender melhor o sujeito e o ambiente envolvidos na atuação do profissional, e sustenta a relação com o contexto social, com objetivo de identificar e conhecer as situações-problema, para compreendê-las melhor. O objeto da abordagem qualitativa abrange o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressam pela linguagem comum e pela vida cotidiana a qual é empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitados (MINAYO; SANCHES, 1993; MINAYO, 2006).

Um trabalho feito com as palavras colhidas dos participantes, analisando a lógica e os sentidos do discurso, permite examinar, detalhadamente, as informações de cada indivíduo investigado, geralmente em menor quantidade (VOLPATO, 2013).

#### 4.1.1 A Teoria Fundamentada nos Dados

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) foi desenvolvida pelos sociólogos Barney Glaser, da Universidade de Columbia e Anselm Strauss, da Universidade de Chicago, na década de 1960, portanto está fundamentada na Sociologia, com influência do Interacionismo Simbólico (IS) e do

pragmatismo. Sua utilização como método de pesquisa teve publicação a partir de 1967 (GLASER; STRAUSS, 1967; COSTA et al, 2013).

Assim, teve origem a TFD, cuja sistematização técnica e procedimentos de análise capacitam o pesquisador para desenvolver teorias sociológicas sobre o mundo da vida dos indivíduos, uma vez que alcança significação, compatibilidade entre teoria e observação, capacidade de generalização e reprodutibilidade, precisão, rigor e verificação (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A versão straussiana oferece um método mais estruturado e um conjunto de ferramentas que ajuda a sensibilizar o investigador para a descoberta de novos conceitos e é caracterizada pelo equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade (FREITAS; BANDEIRA DE MELO, 2012).

Esse constitui um processo que requer rigor metodológico que poderá resultar, desde a organização de conceitos até a formulação de um modelo teórico, dependendo do nível de complexidade da análise atribuída, no fenômeno em estudo. Dessa forma, compreende-se que a teoria proveniente dos dados é agregada ou relacionada a outras teorias, podendo acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996).

A TFD tem enfoque qualitativo que concebe a ideia ou conceito baseado em um esquema lógico e explicativo acerca dos fenômenos os quais apresentam relação entre os processos indutivos que elaboram conceitos a partir dos dados e processos dedutivos através das hipóteses que se relacionam aos conceitos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A intenção dessa teoria é descobrir um modelo conceitual que explique o fenômeno a ser investigado e possibilite ao investigador desenvolver e relacionar conceitos, cuja ênfase está na compreensão do fenômeno tal como ele emerge dos dados e não no embasamento em conceitos e teorias do pesquisador (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996; CHENITZ, 1986).

Complementando tais concepções, a TFD compreende a realidade a partir do conhecimento da percepção ou significado que certo contexto ou

objeto tem para a pessoa. Consiste em método para construção de teoria com base nos dados investigados de determinada realidade, de maneira indutiva ou dedutiva que, mediante a organização em categorias conceituais, possibilita a explicação do fenômeno investigado (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996; STRAUSS; CORBIN, 2008).

A coleta de dados na TFD, e adotada no presente estudo, pode ser realizada por meio de entrevistas e observações. A entrevista permite flexibilidade para esclarecer pontos essenciais para a compreensão da realidade investigada e avaliar a consistência dos relatos, mediados pela observação do comportamento não verbal do participante, que permite compreender o que não é passível de expressão. Assim, à medida que os dados são coletados, são submetidos à análise concomitante, em um processo de comparação constante (DANTAS et al, 2009).

Existem na TFD, três níveis de análise, também aqui executados, no processo de construção teórico, sendo: a descrição, o ordenamento conceitual e a teorização (STRAUSS; CORBIN, 2008). Esses níveis são descritos por Charmaz (2009), diretrizes da teoria fundamentada, que descrevem as etapas do processo de pesquisa, além de fornecerem um caminho para que se possa modelar e remodelar os dados coletados num processo de refinamento dos dados.

Assim, a 'descrição' se refere à elaboração de algum aspecto ou fenômeno da realidade de maneira informativa e cuidadosa. Por incorporar conceitos, contém detalhes descritivos e pelo menos implicitamente, não possui interpretações acerca do porquê, nem como o fenômeno ocorre (COSTA et al, 2013). Enquanto o 'ordenamento conceitual' é o nível considerado como precursor da teorização, em que os dados são organizados em categorias (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O processo envolve a identificação de itens nos dados, além de anunciar uma definição de acordo com as suas características e dimensões. Essas classificações são analisadas de forma temática, por estágios ou por tipos de pessoas e ações. A análise é fundamental para o nível ou diretriz denominados teorização, pois uma teoria contém conceitos definidos de

acordo com suas características e dimensões. A organização de conceitos, contudo, pode constituir o objetivo desejado em algumas investigações e não a integração desses conceitos em uma teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Já a teorização é o conjunto de categorias ou conceitos inter-relacionados de forma sistemática, através de enunciados de relação, formando um quadro que explica um fenômeno. Vale ressaltar que se trata de um processo em construção que se inicia na transição e organização dos conceitos para a elaboração da relação entre eles (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A Figura 1, apresenta sintetização e esquema dos três níveis mencionados:

**Figura 1 - Níveis de análises da Teoria Fundamentada nos Dados**



Fonte: Esquema elaborado pela autora com base em Strauss e Corbin (2008).

A aplicação do método poderá iniciar-se pela microanálise, necessária para gerar as categorias no estudo. Na sequência, as codificações são realizadas e passam a sugerir relações entre essas, em um processo de constante comparação. A codificação é a parte central da análise dos dados e o processo de codificação se organiza em três etapas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (STRAUSS; CORBIN, 2008; COSTA et al, 2013; BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA,2006).

A 'codificação aberta' consiste na decomposição, análise, comparação, conceitualização e categorização dos dados. Nessa etapa, os

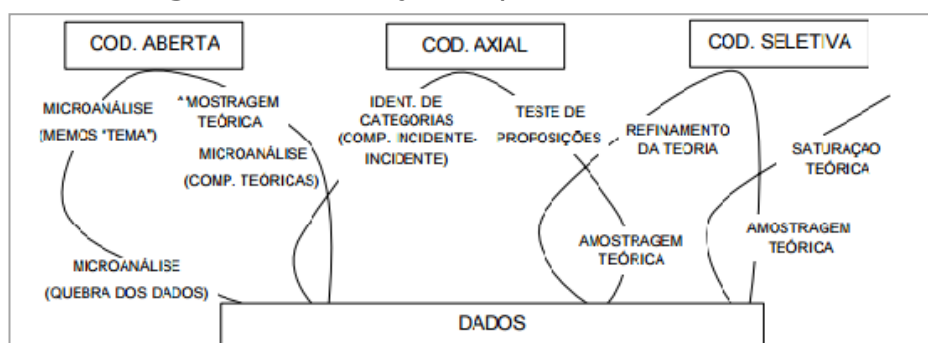
dados ganham vida a partir dos questionamentos que emergem, são descobertas propriedades e dimensões das categorias, e os incidentes ou eventos são agrupados em códigos, conceitos, através da comparação incidente– incidente. A intenção é realizar amostragens teóricas suficientes e ter as evidências necessárias para formar uma categoria conceitual fundamentada nos dados (COSTA et al, 2013; BANDEIRA-DE-MELO; CUNHA, 2006).

A partir da identificação de categorias conceituais pela codificação aberta, a 'codificação axial' examina as relações entre categorias e subcategorias. A categoria representa o fenômeno que emerge, enquanto a subcategoria responde a questões do fenômeno. Explicitam-se causas e efeitos, condições intervenientes e estratégias de ação, em proposições que devem ser testadas novamente nos dados (STRAUSS; CORBIN, 1998; COSTA et al, 2013; BANDEIRA-DE-MELO; CUNHA, 2006).

Finalmente, a 'codificação seletiva' refina todo o processo, identificando a categoria central da teoria, com a qual todas as outras estão relacionadas. A categoria central deve ser capaz de integrar todas as outras categorias e expressar a essência do processo social que ocorre entre os envolvidos. O processo de codificação seletiva subsidiará a formação de um esquema organizacional maior, e os resultados compõem a teoria. Ainda na codificação seletiva, categorias mal formuladas são revistas, e falhas na lógica da teoria são resolvidas (COSTA et al, 2013; BANDEIRA-DE-MELO; CUNHA, 2006).

A figura abaixo ilustra esquematicamente uma proposta do processo de codificação e análise:

**Figura 2 - Ilustração do processo de coleta e análise**



Fonte: Bandeira-de-Melo; Cunha, 2006.

A imagem acima representa um movimento circular caracterizado por ir e vir dos dados, com o objetivo final de saturar e delinear a teoria por meio de processo analítico, e construir a teoria, dar o rigor metodológico necessário, auxiliar o pesquisador a detectar os vieses, desenvolver fundamentos, a densidade, sensibilidade e a integração necessária para gerar uma teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A autora Kathy Charmaz (2009) afirma a abordagem mais recente da TFD, que recomenda três tipos de codificação: 'Codificação inicial', a qual fragmenta os dados em palavras, linhas ou segmentos de dados e implica em transcrever todo o material coletado e as frases analisadas e selecionar as palavras-chave. Ao longo de todas essas fases são construídos os memorandos ou "memos"; 'Codificação focalizada' utiliza os códigos ou categorias iniciais mais significativas ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar quantidades enormes de dados; 'Codificação axial' especifica as propriedades e as dimensões de uma categoria, ao relacionar as categorias às subcategorias e reagrupar dados que foram fragmentados durante a codificação inicial para dar coerência à análise emergente.

A análise dos dados e a escolha do caminho a ser percorrido são bastante subjetivas e dependem da completude do objeto de estudo, assim, há várias comparações que podem ser construídas para entender o que pode estar por trás do texto superficial. O pesquisador pode usar alguns para atender aos objetivos de pesquisa (GIBBS, 2009 apud SILVA, 2014; STRAUSS; CORBIN, 2008).

Strauss e Corbin (1990) exemplificam técnicas que auxiliam o processo de análise:

- Análise da palavra - expressão ou sentença, escolher uma palavra ou expressão que pareça importante e listar seus possíveis significados;
- Técnica da Inversão - comparar os extremos em uma dimensão em questão para descobrir dimensões ou questões que não tinham sido consideradas antes;

- Comparação Sistemática - utilizam-se perguntas hipotéticas para explorar todas as dimensões dos dois fenômenos, isso pode estimular o pesquisador a reconhecer o que já existe;
- Comparações Distanciadas - toma um elemento do conceito que está sendo examinado e propõe o exemplo mais distante ou diferente de algum outro fenômeno que tenha algumas características em comum. Depois repasse os outros elementos de ambos os fenômenos para esclarecerem algo original. A razão da comparação é gerar mais códigos que forneçam dimensões, propriedades ou aspectos da ideia original;
- Agitando a bandeira vermelha - deve-se ser sensível a expressões: nunca, sempre, não pode ser assim. Para descobrir o que aconteceria se essa situação fosse real;
- Codificação linha por linha - recomendada como primeiro passo é a codificação linha por linha.

Há que se mencionar a Teoria Interpretativa, visto que essa é totalmente compatível com o Interacionismo Simbólico, pois exige compreensão imaginativa do fenômeno estudado. Essa teoria pressupõe: realidades múltiplas e emergentes, indeterminação, fatos e valores quando associados à verdade como algo provisório e à vida social como processo (SILVA, 2014).

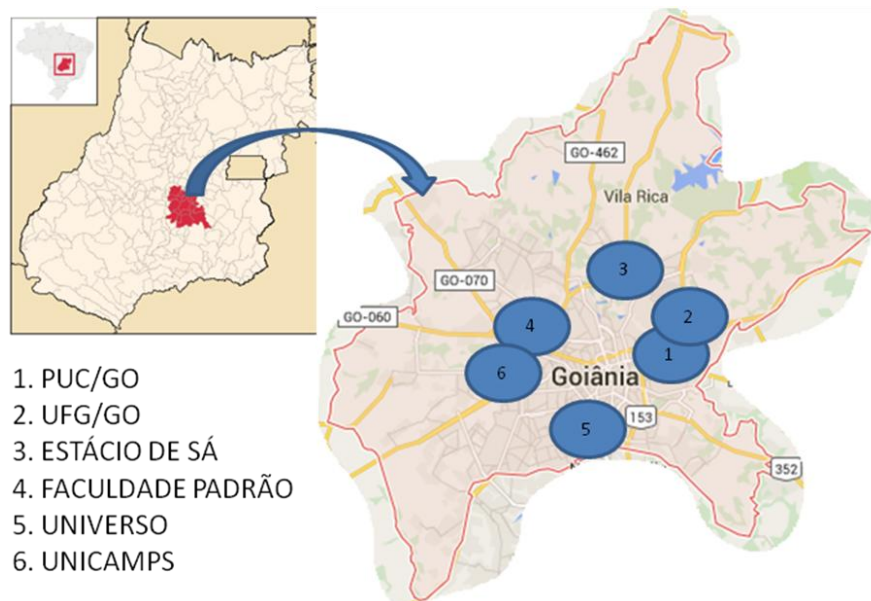
A aplicação do método da TFD pode resultar um produto e ainda estabelecer modelos teóricos ou reflexões teóricas. Recomenda-se aos pesquisadores que almejam trabalhar com tal referencial metodológico o envolvimento com o objeto de estudo, disponibilidade de tempo, criatividade, domínio dos preceitos da TFD, capacidade dedutiva e indutiva e sensibilidade **teórica**. Essa última característica diz respeito à capacidade do investigador em perceber e compreender o significado dos dados e as habilidades em discernir entre as informações relevantes ou não ao estudo (SANTOS; NOBREGA, 2002; 2004; DANTAS et al, 2009).

O método da TFD é relevante para a análise qualitativa, por seu rigor analítico e metodológico, em áreas como Educação, Enfermagem, Psicologia e Sociologia, tem contribuído significativamente para expansão do conhecimento a qual permite tratar a abordagem de forma interpretativa e sistemática (DANTAS et al, 2009).

## 4.2 Cenário

O estudo foi realizado em seis Instituições de Ensino Superior - IES que contemplam o curso de Enfermagem, tendo todas mais de cinco anos de curso autorizado e reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, localizadas no território do município de Goiânia, a Capital do Estado de Goiás.

**Figura 3** - Mapa de Goiás, Goiânia e a localização das IES pesquisadas.



Fonte: Google Imagens

No cenário goiano, deve-se entender que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e do Censo Demográfico 2010, o Estado de Goiás registra 6.434.048 habitantes. Se comparado ao resultado do Censo Demográfico de 1991, houve um incremento populacional em Goiás de 49,62% - valor muito acima do índice nacional

(29,92%). A população goiana representa 43% de todo o contingente demográfico do Centro-Oeste. Em Goiânia, houve um expressivo crescimento populacional nos últimos anos, e a estimativa populacional para a cidade em 2015 foi de 1.430.697 habitantes (IBGE, 2015).

Além do crescimento populacional vertiginoso, dados apresentados pela Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás mostram que a população goianiense se constitui em grande parte, por jovens (entre 15 e 39 anos), representando 42,82% da população, o que significa uma expressiva População Economicamente Ativa (PEA) e, conseqüentemente, ávida por qualificação, principalmente, no que se refere ao ensino superior.

Esse cenário da região e da capital goiana revela as oportunidades crescentes de serviços na área do ensino para a formação de profissionais em nível superior. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no estado de Goiás, existem 33 faculdades de Enfermagem, totalizando onze IES pública ou privada, em Goiânia, Goiás.

Dentre as onze IES, três não contemplavam mais de cinco anos de curso e não eram reconhecidas pelo MEC, uma instituição não atendeu aos requisitos por ser uma unidade de Ensino a Distância (EaD) e uma recusou a participação.

### **4.3 Aproximação com o Campo e Coleta de Dados**

Em seguida visitou-se a coordenação do curso de Enfermagem e o serviço de Recursos Humanos para informações referentes ao quadro de docentes efetivos.

No contato com a coordenação das IES, foram apresentados os objetivos da pesquisa. Após aceite e assinatura dos termos de anuência (Anexo C), os professores foram convidados à participação via email, telefones e/ou pessoalmente.

Diante da aceitação para participar voluntariamente da pesquisa, procedeu-se assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), agendaram-se as entrevistas.

A coleta de dados ocorreu nos meses de agosto a dezembro de 2015, por meio de entrevistas semiestruturadas, para levantamento do perfil profissiográfico dos participantes. Utilizaram-se questionário seguido de questões abertas (Apêndice A). Ocorreu na própria IES, em um local livre de ruídos e interrupções, utilizando o registro em áudio, e os conteúdos das entrevistas foram gravados e posteriormente transcritos.

A análise e a interpretação dos conteúdos transcritos produzidos foram desenvolvidas de acordo com a proposta metodológica da Teoria Fundamentada nos Dados, descrita anteriormente.

#### **4.4 Participantes do Estudo**

Foram entrevistados 22 Enfermeiros Professores integrantes do Núcleo de Saúde Pública das disciplinas de Saúde da Mulher, Saúde da Criança e Saúde Coletiva, de seis instituições de ensino superior.

##### **Critérios de inclusão**

Docentes de instituições públicas ou privadas, em Goiânia, que oferecem curso de Enfermagem com mais de cinco anos e tenham sucedido a avaliação de reconhecimento e o ato de autorização renovado, conforme preconizado pelo MEC.

##### **Critérios de Exclusão**

Docentes de cursos que tinham menos de cinco anos e não estavam reconhecidos pelo MEC, uma instituição não atendeu aos requisitos por ser unidade de ensino a distância – EaD, uma recusou o convite. Assim, seis IES participaram do estudo. Além dos docentes que estavam em férias ou de licenças.

#### **4.5 Análise de Dados**

A análise dos dados consistiu em uma fase central da TFD, para isso utilizou-se o *software* ATLAS/ti como suporte às interpretações e organização documental, uma alternativa viável no desenvolvimento da análise,

principalmente, por permitir a análise e apresentação dos resultados e possibilitar a construção de redes semânticas.

O percurso metodológico dividiu-se estrategicamente em três níveis: o primeiro nível, definido como descrição, busca a identificação dos códigos que correspondeu à Microanálise - Codificação Aberta, seguida de uma leitura criteriosa do tipo linha a linha das entrevistas, e os códigos considerados relevantes foram construídos em grande escala, totalizando 102 códigos. Na Codificação Aberta os dados foram resgatados às solicitações que provêm dos mesmos. Nesse prisma, é aberta no sentido de que a codificação promoveu o despertar, abriu os dados e explorou partes das entrevistas para emergir todos os significados possíveis que o texto pode originar. Desse modo, a codificação "in vivo" das características e detalhes deram consistência às falas proferidas por professores participantes.

Os códigos selecionados e definidos pela pesquisadora foram cadastrados no *software Atlas.ti* e, a partir desses, uma nova busca foi realizada, usando o código na íntegra e seus respectivos sinônimos a fim de que nenhum dado fosse perdido.

No segundo nível, ocorreu o agrupamento dos códigos por semelhança e/ou proximidade e originaram-se as subcategorias que reuniram o núcleo de sentido seguindo o ordenamento conceitual dos códigos. Posteriormente, emergiram as categorias que deram sustentação para facilitar a discussão da Codificação Axial, em que há predomínio da dedução. Pode-se dizer que a conexão com as categorias classificadas, segundo o contexto, derivaram de interações e deram sentido ao fenômeno.

Para o agrupamento no *software*, foram criadas as famílias que correspondem à codificação axial. Todas as subcategorias foram vinculadas até obter-se a saturação dos dados, ou seja, refinamento e interconexão, em que os códigos se repetiam e os semelhantes foram recodificados por meio de análise minuciosa. Assim, o número de códigos se reduziu a 20 e, em alguns casos, foram renomeados sem prejuízo da sua semântica para garantir um sentido condizente com os dados e com as categorias

emergentes. E, nomearam-se as categorias, utilizando a criatividade a qual permite a TFD.

Para auxiliar no processo de codificações aberta e axial, os dados foram lançados no software ATLAS/ti 7.0, em que se viabilizou a organização do grande volume de material transcrito permitindo codificá-lo (*codes*) e visualizar os resultados em categorias (*families*) que foram interligadas, e possibilitar o agrupamento dos códigos e categorias em redes semânticas. Os *codes*, identificados no material transcrito, são as *quotations* que foram trechos dos relatos que apresentaram o *code* definido.

Silva et al (2015) descreveram a utilização do *software* como instrumento para encontrar núcleos de sentido nos dados apresentados, como redes semânticas, verificando sua frequência relacionada ao objetivo do estudo.

Por fim, o terceiro nível, definido como teorização, importante para revelar a Codificação Seletiva e conseqüentemente a Teoria Substantiva, advinda do refinamento, integração e inter-relação das categorias, consiste o tema central que representa e remete aos dados analisados. Conceito organizador principal de uma área da pesquisa identificado indutivamente seguindo a hierarquização das categorias.

Nesse nível da Teoria surgiram os sinais de plasticidade, partindo para o plano abstrato e indutivo. Caracteriza-se como uma fase não linear, feita de intuições baseadas nos dados. Nesse momento, revisitou-se o banco de dados para confirmar e validar a teoria emergente, verificou-se que o tema central esteve presente desde a codificação aberta, persistindo em todos os níveis e refinamentos realizados acerca da prática docente no ensino na saúde.

A categoria central é aquela capaz de reunir outras categorias para formar um todo explanatório a qual formou um eixo temático único com informações dos participantes, a fim de subsidiar a elaboração, execução e supervisão referentes à prática docente denominada categoria emergente.

#### **4.6 Aspectos Ético-legais**

Este estudo atendeu a todos os preceitos ético-legais relativos à pesquisa com seres humanos e foram obedecidos, em atendimento à Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012).

O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, recebendo parecer favorável, sob Protocolo no 1.314.801 (Anexo B).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

*"Estudar não é uma tarefa livre. Não é um dom ..."*



*"... Estudar é trabalhoso, duro, difícil. Mas dentro da dificuldade, a felicidade começa a ser gerada. Em um determinado momento, subitamente ficamos totalmente felizes com os resultados, que surgem por termos sido sérios e rigorosos" (FREIRE; HORTON, 2011. p. 170).*

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: Estudar não é uma tarefa livre. Não é um dom...**

---

A partir dos discursos dos enfermeiros, ocorreram a análise criteriosa e a organização dos discursos segundo a Teoria Fundamentada nos Dados, para refinamento das subcategorias que emergiram: formação docente do enfermeiro; processo ensino-aprendizagem e metodologias e estratégias de ensino. A partir delas emergiu a categoria central denominada, 'A prática pedagógica do docente distante do processo didático e dos contributos de Vigotski'.

### **5.1 Perfil Profissiográfico dos Participantes**

Caracterizar o perfil dos professores que participaram deste estudo se torna relevante por compreender que os aspectos investigados e apresentados a seguir podem intervir nos processos de trabalho dos docentes.

De acordo com os dados obtidos, a maioria docentes é do sexo feminino e três, do sexo masculino. A maioria dos professores possui idade superior a 45 anos, e dez têm idade menor que 44 anos.

Quanto ao estado civil, a maioria dos docentes, (14) é casada, cinco solteiros e três divorciados.

Em relação à prole, (16) docentes possuem filho e seis não possuem filhos.

A Tabela 1 apresenta o perfil profissiográfico dos professores relacionado ao ambiente de trabalho: quanto ao tempo de profissão, a metade dos professores possui acima de quinze anos de docência, entretanto, houve docentes com menos de quatro anos.

Tabela 1 – Perfil profissiográfico dos docentes, segundo tempo de profissão, carga horária, titulação e instituição de ensino. Goiânia, GO, 2016 (N: 22)

<b>TEMPO DE PROFISSÃO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
De quatro a sete anos	3	14
De oito a quinze anos	8	36
Quinze anos ou mais	11	50
<b>CARGA HORÁRIA</b>		
Parcial (20 horas)	16	74
Integral (40 horas/dedicação exclusiva)	4	18
Horista (10 horas)	2	8
<b>TITULAÇÃO</b>		
Graduado	1	4
Especialista	8	36
Mestre	9	42
Doutor	4	18
<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>		
Rede Pública	4	18
Rede Privada	18	82

Os docentes não se limitaram à graduação, prosseguiram em buscar o conhecimento por meio dos cursos de pós-graduação *lato e strito sensu* (especializações, mestrado e doutorado). A titulação predominante foi o mestrado, seguida de oito professores especialistas na área da saúde e quatro com o título de doutor. Identificou-se ainda professores cursando mestrado ou doutorado (Tabela 1).

Os entrevistados responderam à questão relacionada à qual instituição de ensino estavam vinculados. Ao considerar que apenas uma IES selecionada como cenário é pública, se justifica o dado de apenas quatro professores trabalharem em instituição pública. Há também que pontuar que no território metropolitano de Goiânia existe um número expressivo de faculdades de enfermagem privadas. Esse dado revela a insuficiência do serviço de educação superior público em atender à crescente demanda da população por cursos universitários.

Em relação à carga horária semanal de trabalho a maioria dos docentes referiu trabalhar em regime parcial de 20 horas ou horista de 10 horas semanais e trabalham em instituições privadas. Enquanto alguns docentes trabalham na instituição pública em regime integral em dedicação exclusiva.

Nas últimas duas décadas houve crescimento da participação feminina no mercado de trabalho (MARUANI; HIRATA, 2003; YANNOULAS; 2011). Algumas profissões são tidas como específicas para homens e outras consideradas para mulheres. Desta forma, essas diferenças apontam o sentido de interpretá-las como desiguais nas concepções e práticas culturais do que se define como “ser homem” e “ser mulher” em cada contexto (CALIL, 2007; OLIVEIRA, 2012).

A representatividade do sexo feminino na docência é expressiva em duas categorias profissionais, enfermagem e educação.

O ato de educar é referido como atividade de entrega e doação. Esse discurso vincula a docência à maternidade, que remete à feminilidade da profissão (ROSA, 2011), a profissão de enfermagem está ligada ao cuidado. Outro estudo evidencia o sexo feminino próximo às profissões ligadas ao cuidado com predomínio de relações interpessoais (SILVA et al., 2013).

O predomínio do sexo feminino em sala de aula se articula à discussão que se refere ao estado civil e à prole. Os dados revelam que a maioria dos docentes é casada e possui filhos. (WEBLER; RISTOW, 2006; ARAÚJO, 2011).

Os dados evidenciaram que as professoras de enfermagem apresentam as mesmas características sociais e do trabalho. A *priore* “o maior motivo das mulheres buscarem o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998, p. 71). Atualmente, essa necessidade é explícita. A mulher participa ativamente do mercado de trabalho, domina as salas de aula e contribui na renda familiar, mas continua designada também aos mesmos papéis sociais construídos, voltados ao cuidado da casa e dos filhos (ROSA, 2011). As jornadas duplas ou triplas de trabalho que docentes se submetem, certamente, levam-nos à reflexão quanto ao desenvolvimento profissional e atividades domésticas e sociais.

Identificou-se que a maioria dos professores trabalha em regime parcial ou horista, em instituições privadas. Em outro estudo esse fato está relatado como contributo que leva os docentes a outras atividades laborais - a prática clínica-assistencial, alternativa para complementar a renda familiar, o que revela o trabalho em condições de sobrecarga refletindo na qualidade de vida dos docentes e o crescimento da força de trabalho docente marcada pela flexibilização dos contratos trabalhistas (BOSI; 2007). Essa possibilidade de contratação, por vez, precária tem feito com que o número de docentes aumente.

Embora a jornada de trabalho possa ser um fator financeiro que dificulte buscar informação como atualizações e aperfeiçoamento, este estudo revelou que apenas uma minoria não possui pós-graduação; a maioria dos professores possui pós-graduação *stricto sensu*, nove são mestres e quatro, doutores.

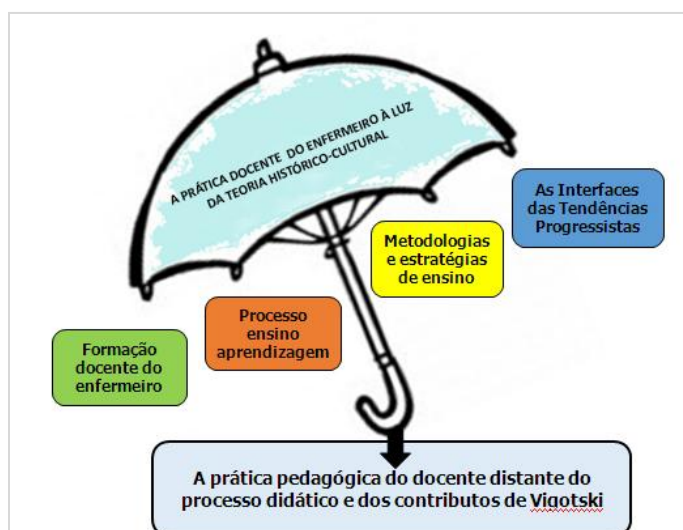
Os achados também mostraram que a maioria dos professores tinha mais de quinze anos de prática docente, tempo expressivo de experiência em sala de aula, aspecto que fortalece e qualifica o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o perfil profissiográfico dos participantes é favorável a uma docência de qualidade que atenda às necessidades da sociedade atual.

## 5.2 A prática docente do enfermeiro à luz da teoria histórico-cultural

Os professores, por meio das perguntas abertas foram estimulados a refletirem sua prática docente cotidiana e os reflexos no processo ensino na enfermagem. Ao analisar a prática docente do enfermeiro, verificou-se a complexidade que a prática docente ocupa no processo metodológico de ensino-aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural. Com isso, a análise norteou aspectos relevantes do professor enfermeiro que foram tidos como subcategorias, conforme apresentado na Figura 4.

**Figura 4** - Representação estrutural da categoria central e subcategorias a partir da análise da 'Prática docente à luz da teoria histórico-cultural'.



Fontes: Dados da autora.

Corroborando esse entendimento, Tarozzi (2011) afirma que um bom sistema de análise é o de definir relações hierárquicas entre as categorias, para identificar subcategorias irmãs e subcategorias filhas. Assim, aquelas que demonstrarem relação de paridade hierárquica podem ser colocadas sob o guarda-chuva de uma categoria conceitualmente mais extensa.

### 5.2.1 Formação Docente do Enfermeiro

A formação do enfermeiro docente pode permear diversos caminhos desde a graduação até ao constante processo de agregar conhecimento ao longo da sua prática profissional. Ainda que existam recomendações quanto à formação em licenciatura ou outros cursos formativos na área da docência, não há um padrão definido ou um único caminho a ser seguido.

A Tabela 2 a seguir relaciona as possibilidades referidas pelos professores em ordem de maior citação ou ocorrência nas entrevistas, o que não significa dizer que são as únicas ou as mais relevantes, são sim, as mais consideradas por esse grupo de participantes.

Tabela 2 - Relação das possibilidades de Formação Docente, segundo o número de ocorrências nos dados. Goiânia, GO, 2016

<b>FORMAÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO</b>	
<b>Possibilidades</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Busca de Conhecimento	19
Pós-Graduação	5
Educação Permanente	6
Licenciatura	2
<b>TOTAL:</b>	<b>32</b>

Seguindo na linha dessa diversidade, os professores participantes pontuaram estradas que podem ser percorridas distinta e concomitantemente, ou ainda, em alguns momentos, podem se entrelaçar, demonstrando a subjetividade desse percurso.

Na subcategoria formação docente, os participantes destacaram a construção gradativa e constante do conhecimento, mesmo após estarem inseridos na prática pedagógica. Pontuaram que os professores devem manter-se atualizados e o conhecimento pode e é relevante acontecer a partir da prática docente e não exclusivamente, de bases teóricas e/ou científicas:

Mesmo durante a formação da graduação, você ainda não constrói esse perfil. A construção do perfil docente se constrói à medida que você executa a tarefa, é muito interessante porque a cada dia é uma situação nova, tendo desafios constantemente. Desafios de buscar novos conhecimentos (P18).

No grifo “mesmo durante a graduação não se constrói esse perfil”, no caso o perfil do docente, os professores expressaram como se sentem despreparados para a prática docente ao concluírem a graduação. Esse dado corrobora outro estudo de Ferreira Júnior (2008), os professores participantes relataram que os conhecimentos disponíveis durante a faculdade são insuficientes para o exercício da docência.

Paulo Freire (2011) aponta que, no desenvolvimento docente, um momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. Afirma que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Nesta perspectiva, a docência não é um processo fechado e exclusivo, mas adere à interação com o meio, em que há uma miscigenação de saberes provenientes de fontes variadas, processo que possibilita ao professor se formar ao mesmo tempo em que se forma (BARRO; DE JESUS FERRONATO; NASCIMENTO, 2015).

O professor se sente motivado a buscar e construir o saber docente, quando se permite problematizar a prática que vivencia, e olhar para os desafios que surgem diariamente, como propulsores e instigadores de sua busca. Conforme o relato abaixo é possível afirmar que o conhecimento teórico isolado é insuficiente para formar um professor crítico-reflexivo:

Um conhecimento, não só esse conhecimento que está no livro, mas também, aí eu vou emprestar de Paulo Freire, como é que você consegue fazer uma leitura crítica de uma realidade (P21).

Os dados revelaram que o modo de ser docente, está pautado não só em transmitir conhecimento teórico, mas em refletir criticamente a realidade em que se encontram inseridos, professores necessitam de inserção na área pedagógica para compreender o ensino como inovador e dinâmico, delineado por conhecimento construído, respeitando saberes prévios, interações crítico-reflexivas, avaliação como monitoração da aprendizagem, troca de experiências e produto de conhecimento. Uma docência pautada na problematização, superando o paradigma do enfoque na doença em favor do enfoque no processo saúde-doença (ARAÚJO; BATISTA; GERAB, 2011).

No Brasil, a pedagogia universitária é exercida por professores com vários perfis, visto que, o caminho para a formação docente não é único. Há docentes com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros trazem sua experiência profissional para a sala de aula; outros, sem experiência profissional ou didática, são oriundos de cursos de pós-graduação *lato e/ou stricto sensu* (MACHADO; MACHADO, VIEIRA, 2011).

Devido a fragilidade do ensino pedagógico na graduação, os participantes vislumbram as pós-graduações como um fomento educacional, que oferece instrumentos para a prática docente. Essa grande demanda elevou a expansão da pós-graduação, no país, cursos de pós graduação em níveis especializações, mestrados e doutorados, respectivamente, *lato e stricto sensu*.

Neste estudo, evidenciou-se que, na instituição pública, os doutores são majoritários e os mestres representam uma pequena parcela dos docentes. Enquanto, em instituições privadas, esse quadro apresenta ao contrário, a maioria especialista, mestre e doutores. Um estudo publicado em 2004, revela que a maioria dos mestres egressos dos programas de mestrado está inserida em academias, IES privadas e públicas, enquanto os docentes doutores, majoritariamente, atuam em IES privadas (VELLOSO, 2004).

Quanto à formação específica para a docência, os professores almejam a pós-graduação, conforme o relato que segue:

A pós-graduação traz complementos de melhoramento de sua didática, instrumentos para você saber o que utilizar, mesmo tendo conhecimento na graduação e nível de graduação, você quer mais, você quer vivenciar esse tipo de conhecimento (P8).

Confirmando a compreensão dos professores, outro estudo evidenciou que há necessidade de maior qualificação para a docência como fator que favoreça a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA; BATISTA, 2013).

A formação adicional, após concluir a graduação, é direcionada pela busca do docente que muitas vezes já atua em sala de aula e, diante das dificuldades vivenciadas, visa ampliar o conhecimento pedagógico, busca o conhecimento por meio desses cursos de pós-graduação, explícito no relato seguinte:

E a educação é o conhecimento científico. Pois a gente amplia nosso conhecimento, além de qualificarmos mais para a área de atuação (P1).

No curso de pós-graduação, por meio de disciplinas específicas como Metodologia do Ensino Superior e Didática, norteia-se a formação pedagógica do docente. Essas disciplinas são, para muitos, a única oportunidade de reflexão sistemática do exercício de docência (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007). Pimenta e Anastasiou (2010) denunciam que essas disciplinas em cursos de pós-graduação, não tem respondido satisfatoriamente às necessidades de formação do professor.

A identidade do professor universitário e sua formação didática é medida pelo desempenho de excelência e competência científica, que são avaliadas, por indicadores de avaliação instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) (FERREIRA, 2009; MACHADO; MACHADO; VIEIRA, 2011; SANTOS, 2012).

O processo de ensino e de aprendizagem prioriza aspectos da competência docente relacionados à transmissão de conhecimentos, e posiciona o professor como detentor das informações a serem aprendidas. O corpo docente é recrutado entre profissionais que têm mestrado ou doutorado, atendendo também às recomendações do MEC, o que supostamente os torna mais competentes na comunicação do conhecimento. No entanto, não são observadas competências profissionais relacionadas à prática educativa, aspectos pedagógicos e perspectivas político-social-comportamentais e coletivas do ser humano (MACHADO; MACHADO; VIEIRA, 2011).

O discurso de que a graduação em enfermagem pode-se estender para a área da saúde é uma formação com abordagem técnica, permite a reflexão dos componentes curriculares durante a graduação em saúde:

Acredito, acho extremamente essencial porque o nosso curso é um curso muito técnico, então saímos com muito conhecimento e muitas vezes não sabemos como colocar isso à disposição do discente (P14).

Segundo expressa a fala em relação ao preparo para o exercício da docência, a maioria dos professores considera os conhecimentos são insuficientes e destacam que a formação na graduação é marcadamente técnica e não prepara para a docência (FERREIRA JÚNIOR, 2008).

No entanto, alguns professores ressaltam que o curso de enfermagem oferece subsídios ao enfermeiro para atuar como professor, independente do local que escolha trabalhar, alguns participantes destacaram a atuação profissional como educador:

A relação que faço é que todo enfermeiro é educador. Como gestor da saúde ele tem que ter essas práticas pedagógicas para ensinar a comunidade, ensinar o outro profissional a atuar nas orientações educacionais voltadas para saúde. O enfermeiro tem esse papel. Então ele é professor em sua formação (P12).

Mesmo que o enfermeiro não esteja na docência, ele sempre está dando palestras. Está orientando até mesmo sua própria equipe de trabalho, dependendo da área em que ele trabalha [...] De qualquer forma ele é um educador. Até com a família, no hospital, na comunidade (P22).

Não podem se desassociar, porque quando ele está na assistência que ele orienta o autocuidado ele já é um educador. Quando ele trabalha com a comunidade e família, está sempre trabalhando com educação [...] quando ele vai para a docência trabalhar com o curso superior ou curso técnico para mim não tem separação [...] porque quando você cuida você ensina o outro a se cuidar, então não tem divisão (P22).

Os relatos explicitam que as atuações educativas estão permeadas na prática do profissional de enfermagem, em ações de educação em saúde atividades gerenciais ou assistenciais. Todavia vale ressaltar que o conhecimento adquirido

pelo enfermeiro durante a sua formação, não o capacita para desenvolver diversas abordagens pedagógicas com competência no processo de ensino aprendizagem.

A formação inicial por si só não garante um bom desempenho da ação docente, o que requer também requer uma educação permanente em serviço e a possibilidade de ampliar estratégias de ensino, apoiada principalmente em experiência profissional técnica específica (RIBEIRO, 2005; FERREIRA JÚNIOR, 2008).

Carvalho e Viana (2009) também entendem a formação como um processo contínuo e não definitivo. E recomenda aos docentes cursos de capacitações que comuniquem com o sistema educacional e a prática profissional.

Em consonância com os autores, as possibilidades da educação permanente e continuada foram, consideradas relevantes, visto que, respectivamente, uma emerge da dificuldade e necessidade diagnosticada no cotidiano da prática docente, enquanto a outra pode ser promovida de diferentes maneiras independente da demanda profissional.

A percepção da realidade social em que professores convive articulada a filosofia e aos objetivos pedagógicos dão consistência para a formação de profissionais em todas as áreas de conhecimento provido por educação continuada e/ou permanente:

Acho que educação continuada seria sem dúvida um ganho para a enfermagem, um embasamento, pelo menos uma noção de docência para repasse de conhecimento (P20).

Esse dado está em consonância com outros autores que afirmam, a educação permanente emerge da dificuldade e necessidade diagnosticada no cotidiano da prática docente, em unidades de saúde, os conteúdos dos cursos e as tecnologias a serem utilizadas são determinados a partir da observação de problemas que ocorrem no dia a dia do trabalho e carecem de soluções para que os serviços prestados ganhem qualidade e os usuários fiquem satisfeitos com a atenção prestada, situação que se assemelha ao cotidiano da prática docente em enfermagem (ALVES, 2005; MS, 2014).

A educação permanente contribui para a reflexão das práticas, a forma de pensar as práticas e a construção dos saberes no processo de ensino e aprendizagem, identificado nas falas dos participantes:

Foi um processo inovador, importante nos propiciou a oportunidade de trazer consultores, oficinas, processo de formação e fazer educação permanente, que me ajudou. Eu achava que era professora porque ministrava aula e conhecia o tema. Depois disso eu percebi que tem várias outras ferramentas e conhecimento não só do processo de ensino e aprendizagem, mas também de qual é a proposta do curso, onde quer chegar, que enfermeiro que é esse, que vai além de trabalhar a sua disciplina (P21).

Este dado também é registrado por outros estudiosos, A educação permanente auxilia a elaborar e reordenar a forma de pensar as práticas docentes, em saúde torna-se recurso no qual o conhecimento científico repercute na assistência e condutas de saúde (ALVES, 2005; FERREIRA, 2010).

Segundo Thofehrn (2005) a capacitação profissional ocorre a partir da participação em cursos de atualização, pós-graduação, trocas de experiências com outros profissionais e leituras complementares.

Eu faço cursos sobre o processo de formação do professor, seja a dificuldade, seja a metodologia do ensino, ou quanto da pesquisa, ou da formação docente (P11).

Por outro prisma, ressalta que a formação inicial é insuficiente para a ação docente, o que requer uma educação permanente em serviço e a possibilidade de ampliação das estratégias de ensino. Ao entender que a prática pedagógica deve contemplar os mais recentes aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis (CECCIM, 2005; LIMA, et al, 2010).

O bacharelado em enfermagem visa formação do profissional generalista para atuar em nível hospitalar ou saúde coletiva. A licenciatura é tida como um caminho específico na formação do enfermeiro docente durante a graduação. Mas houve depoente que relacionou a oportunidade do enfermeiro atuar como educador em instituições de ensino propriamente dita, ou ainda quando fomenta a educação permanente no local que se encontra inserido profissionalmente:

Mas pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de enfermagem houve mudanças, o aluno não tem mais o curso de licenciatura. Eu considero que seja uma perda (P18).

Embora já tenha ocorrido mudanças curriculares dos cursos de graduação em enfermagem há mais de uma década, um professor ponderou como prejuízos a falta da disciplina de Didática que favoreça a atuação na área da docência. Outro estudo considera, inclusive, que nos últimos anos a docência tem se configurado como campo de trabalho para o profissional enfermeiro egresso (FERREIRA JUNIOR, 2008).

No que diz respeito a importância do saber pedagógico atendendo a diretrizes curriculares nacionais do ensino superior de enfermagem a formação provém das ciências da educação e destaca o docente como mediador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001a; MOTTA; BARROS, 2005).

Acerca do domínio pedagógico na prática profissional do ensino superior de Licenciatura em Enfermagem para o Exercício da Educação Básica de Educação Profissional em Enfermagem, o egresso apresenta um perfil que o capacita para atuar no ensino de enfermagem em diversas vertentes, conforme a fala seguinte:

A enfermeira contribui na formação do técnico e auxiliar nas instituições de formação de nível médio e também durante a sua atuação profissional responsável pela educação permanente (P18).

Para o exercício da docência superior em enfermagem é preciso que o graduando/bacharel seja habilitado conforme estabelece as normas regulamentares da licenciatura. Tradicionalmente, as universidades brasileiras, os professores bacharéis mesmo sem ter qualquer formação pedagógica exercem atividades próprias da docência (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007; BARROS, 2015).

Entretanto a graduação em enfermagem, mesmo sem ter qualquer formação pedagógica, esses egressos sem opção e oferta de disciplinas específicas de licenciatura para exercer o ofício de professor, saem da graduação sem terem adquirido competências e se arvoram à prática docente.

De acordo com Oliveira (2012) no que diz respeito à dimensão pedagógica, torna-se importante no que diz respeito às concepções conceituais e modelos pedagógicos já construídos além das práticas relacionadas às situações de

ensino/aprendizagem formal que se interage por meio da mediação de diversas práticas formadoras da experiência escolar e acadêmica, que, muitas vezes, centralizam o processo na figura do professor.

O processo de formação em docência é articulado à formação do enfermeiro sinalizam transformações nas concepções de saúde e de educação permeado por metodologias de ensino que geram experiências no campo da prática em saúde.

Ser professor e atuar na prática é imprescindível que o enfermeiro, além do conhecimento técnico-científico na saúde, tenha base teórica fundamentada na didática descrita pelos participantes como 'domínio de conteúdo' e 'domínio de sala':

O ser professor exige um conhecimento um pouco maior porque é um domínio de sala, é uma educação maior, com conhecimento científico mais embasado, não dizendo que o enfermeiro não tenha esse conhecimento (P17).

Assim, identifica-se que os professores reconhecem a necessidade de novos conhecimentos e aprimoramento pedagógico. Pois, o impacto dos meios de comunicação e das tecnologias estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem e exige dos docentes forma diferente de ensinar e manter-se atualizado.

A didática pertence ao núcleo qualidade do ensino e da aprendizagem e tem o compromisso com o atributo da qualidade cognitiva da qual se associa à aprendizagem do pensar. Segundo Libâneo (2004), uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações estratégias as quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar.

Ensino está além da sala de aula e de conteúdos teóricos, vai ao encontro da vivência por meio de atividades de extensão e pesquisas, que forma o tripé ensino-pesquisa-extensão:

Além do conhecimento, você ter o domínio do conteúdo, você tem que manter-se atualizado, você adicionar, trabalhar com o tripé, ensino, pesquisa, extensão (P19).

Todavia, a necessidade de mudanças no âmbito da formação profissional demanda um novo perfil de competências para a docência no ensino superior, com

valoração da formação pautada na interdisciplinaridade curricular (MACHADO; MACHADO; VIEIRA, 2011).

### 5.2.2 Processo Ensino-Aprendizagem

A subcategoria que apresenta o Processo Ensino-Aprendizado surgiu a partir dos dados que sinalizaram as características que o envolveram e que podem influir positiva ou negativamente. Esse processo pode ser permeado de diversas maneiras e sofre inúmeras influências na visão do professor enfermeiro. Os dados apresentados são reflexos da realidade do ensino em enfermagem e de suas interferências.

A Tabela 3 apresenta os códigos relevantes nessa subcategoria, dentre eles os fatores que envolvem o professor, destacando aspectos do docente que inferem no processo ensino-aprendizagem, e a realidade do ensino atual influenciada pelo uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula.

**Tabela 3** - Relação das características do Processo de Ensino-Aprendizagem, segundo o número de ocorrências nos dados. Goiânia, GO, 2016

<b>Processo Ensino-Aprendizagem</b>	
<b>Características</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Fatores que envolvem o professor	15
Realidade do ensino e o uso da tecnologia	11
Didática	5
Aprendizado do aluno	5
Relação teoria e prática	5
Relacionamento interpessoal	4
Recursos materiais	3
<b>TOTAL:</b>	<b>48</b>

Pretende-se estreitar a discussão do que é ensino e aprendizagem para o docente. Nesta busca, a área da educação aparece nas falas, ocupando uma relevante importância. Embora envolva também uma série de valores que seguramente relacionam uns com os outros, podem ser conceituados a qualidade no

ensino e, também, o modo como as culturas apóiam certos comportamentos e valores outros, que influenciam fortemente durante a trajetória de aprendizagem (WITTEK; HABIB, 2013).

Pois, compreender o processo de ensino-aprendizagem em cada realidade institucional foi pontuado como fundamental para o diagnóstico situacional nessa vertente.

Então este é o ponto fundamental, trabalhar a condição de saber entender as necessidades, saber compreender como está o processo de ensino e aprendizado hoje (P11).

As características que foram apresentadas como fatores intervenientes ao processo de ensino-aprendizagem totalizaram o número de ocorrência de (48). Dentre essas, (15) envolveram os professores, com maior representação nessa subcategoria, conforme apresentado nas transcrições abaixo. Esse fato denota o quanto os professores entrevistados se colocaram como responsáveis e protagonistas desse ato juntamente com os alunos.

Esses aspectos, negativos ou positivos, devem ser descritos e trabalhados no ambiente de ensino para que possam sofrer mudanças possíveis e pertinentes, entre os quais, ganha destaque o relato que segue.

E infelizmente em muitos casos temos colegas desinteressados, e que não estão aptos a mudanças, muitas vezes, tem o desinteresse do aluno, a não valorização do esforço do professor, que está ali para trabalhar junto com ele. Às vezes o cansaço do dia a dia, que é o perfil do nosso aluno (P4).

O relato acima denuncia aspectos importantes a serem discutidos, com foco na qualidade do ensino. A falta de disponibilidade dos docentes para as mudanças também foi evidenciada em outro estudo que identificou o trabalho do professor numa ótica tradicional, caracterizada por centralização no conhecimento docente e na transmissão desse conhecimento, pouco valorizando a interação com o aluno (ARAUJO; BATISTA; GERAB, 2011.).

O desinteresse dos professores muitas vezes tem relação com a desvalorização do seu trabalho, fato que gera desmotivação e acomodação. Dados referentes a esses aspectos também são encontrados em outros estudos como foco

na valorização profissional de acordo com sua produtividade na qualidade de vida dos docentes, respectivamente (MANCEBO, 2010; OLIVEIRA, et al, 2012).

O professor também precisa estar motivado para trabalhar porque, se nem ele acredita no que ele está falando como ele deseja que o aluno acredite (P14).

A disposição do professor em ministrar o conteúdo, interfere no ensino (P10).

Às vezes massificamos as aulas e conteúdos porque temos uma carga horária para cumprir (P22).

No contexto de mudanças, uma informação recorrente, em outro estudo, e que reflete a posição engessada dos educadores quanto às práticas pedagógicas, foi o corpo docente com características da educação bancária, ou seja, que adota a postura de 'depositar' conhecimentos como se os alunos fossem recipientes passivos à sua ação, destituídos de historicidade e conhecimentos pregressos, aspectos que são desconsiderados, nesse molde tradicional de ensino (MORETTI-PIRES; BUENO, 2009).

Independente da postura e linha metodológica, o professor atua como protagonista do processo ensino-aprendizagem e pode ser visto pelos alunos como uma referência que será produzida, portanto tem um compromisso e uma responsabilidade na formação que precisa ser considerada.

Durante anos de ensino docente, eu acredito que o aluno se espelhe no professor. Quando a aula é bem ministrada, você acredita que esse aluno capta as informações. Eu costumo também dizer que o professor tem uma grande responsabilidade para que ocorra o aprendizado (P2).

Desse modo, o professor se apresenta como arquétipo da futura prática profissional dos alunos, o que confirma a importância da horizontalidade da relação entre docente e discente no processo ensino-aprendizado (MORETTI-PIRES; BUENO, 2009).

O comprometimento com o trabalho docente e a necessidade de envolvimento e entendimento da metodologia são percebidos como a maior responsabilidade com o aprendizado do estudante (ALMEIDA; BATISTA, 2013). O

relato acima ratifica o entendimento do termo corresponsabilização, em que o professor assume sua responsabilidade no processo de ensinar e aprender e a compartilha com o aluno, que igualmente deve se reconhecer como protagonista e assumir essa postura.

Em relação ao posicionamento de comprometimento e corresponsabilização, dois pontos-chave são destacados: primeiro, o fato de que toda relação enfatiza os aprendizes como ativos na construção do conhecimento e em grupo colaborativo; segundo, a própria transformação dos estudantes e docentes (HMELO-SILVER, 2004).

Essas responsabilidades vão além do espaço físico da sala de aula ou da instituição de ensino. A contribuição docente no processo de formação do aluno, relativa ao seu papel de facilitador e orientador da aprendizagem, assim como a ação nesse processo demandam constantes revisão e aprimoramento (ALMEIDA; BATISTA, 2013). E são compreendidos e referidos pelos docentes como desafios. É importante que assim sejam, pois os desafios tendem a mobilizar as pessoas muito mais que as fragilidades, o professor e o aluno que se sentem provocados assumem a atitude da procura. Isso fica evidente no relato que segue.

Temos desafios de buscar novos conhecimentos, de buscar novas tecnologias para aplicar a garantia de ensino e aprendizagem do aluno (P18).

O respeito à subjetividade, à singularidade, ao tempo, ao espaço e à capacidade de aprendizado de cada aluno assume momentos e características diferentes, isso é abordado pelos professores como relevante para a qualidade do ensino.

Cada ser aluno é um ser com individualidade, especificidades, especificamente o nosso, do ensino em enfermagem (P18).

Cada aluno tem sua singularidade, sua história de vida, um contexto em que ele nasceu em que ele foi gerado, em que ele vive. Nem todo conteúdo é para todo mundo, nem toda fórmula fechada, quadradinha é para todo mundo. Porque cada aluno tem seu interesse (P22).

É importante considerar a bagagem que cada aluno leva para o ambiente acadêmico. Os sinais ou conceitos teóricos aparecem inicialmente na vida social do estudante, e posteriormente, serão inseridos e agregados ao aprendizado e práticas acadêmicas e profissionais (WITTEK; HABIB, 2013.)

Pode-se inferir que formar compreende transformar práticas e concepções, ancorado no universo complexo da história, políticas públicas, teorias educacionais, visão de mundo e singularidades dos sujeitos, o que demanda análise crítica para valorizar a reflexão sobre a prática e a produção de novas sínteses no processo de ensinar e aprender no contexto da saúde (ARAÚJO; BATISTA; GERAB, 2011).

O relacionamento interpessoal entre o professor e o aluno foi pontuado em ocorrência de (quatro), tem destaque e valor positivo por ser tido como relevante para a compreensão desse processo que envolve o ensinar e aprender, conforme evidenciado nos relatos.

Acho que há afinidade entre professor e aluno. O professor tem que criar uma relação que permita esse aprendizado acontecer (P17).

Se o professor desenvolve a empatia, às vezes o aluno nem gosta dessa matéria, então o professor com o seu jeito estimula esse aluno (P2).

A dinâmica do professor, a boa comunicação, uma linguagem acessível e a relação interpessoal. Se o professor não tiver um bom relacionamento com o aluno, ele terá a capacidade de aprendizado totalmente comprometida (P12).

Os professores defendem uma relação afetiva e de proximidade com os discentes, o que demonstra a visão de horizontalidade dessa relação, sendo esse um ponto impulsionador do processo ensino-aprendizado.

No entanto, o aluno ainda não vislumbra essa horizontalidade e aponta que a educação na graduação tem caráter punitivo, 'medo dos professores', que reflete a relação contrária, verticalizada, pautada na ausência de autonomia do discente no processo ensino-aprendizado, evidenciado pelo silenciamento do corpo discente nesse processo. Esses termos se referem ao condicionamento de que o docente tem a última palavra no processo e o discente não tem (MORETTI-PIRES; BUENO, 2009).

Nesse sentido, questiona-se, como desembalar esse professor para que ele redescubra sua prática docente? Acredita-se que abordagem amistosa, afetuosa e comprometida, voltada para as questões do ensino, calçada na didática pode ser frutífera e possa favorecer afinal a compreensão de como o ensino e a aprendizagem podem ressurgir como chave para a construção do conhecimento. Isso foi evidenciado no relato seguinte. As tendências progressistas e as metodologias inovadoras têm ganhado destaques, além de sinalizarem como alternativas a serem experimentadas pelos docentes em suas práticas:

Afetividade, Paulo Freire diz que precisamos começar a amar nossos alunos, quando você começa nessa relação afetuosa você já percebe um substrato de aprendizagem (P19).

Leite (2012) considera a afetividade como uma aliada ao ato de ensinar e aprender, e que esse deve ser prazeroso na prática docente. A partir da expressão dos professores, há que mencionar o prazer em ensinar e atuar na docência. Em uma descrição poética, um dos participantes destaca a troca de saberes e a satisfação em fazê-la:

É minha paixão. Eu amo muito ser professora. Eu gosto de estar no ensino, há troca eu aprendo muito com os alunos. Eu faço com o maior prazer. Eu venho dar aula com o maior prazer, eu posso estar cansada, mas é prazeroso (P5).

A satisfação e o prazer no trabalho docente estão intimamente ligados à liberdade de expressão, à relação de proximidade com colegas e alunos, ao reconhecimento e à valorização do seu ofício. Todo esse contexto se mostra relevante ao processo discutido nessa categoria, em especial o posicionamento do professor como mediador do saber e não apenas detentor (SOUZA; SOUZA, 2012; NASCIMENTO, 2015).

Pode-se inferir que se têm, nessa ocasião, características fomentadoras da prática docente, e, além disso, mobilizadoras para a tarefa do professor de apropriar-se do conteúdo científico e agregar novos conhecimentos com vistas à qualificação do processo ensino-aprendizagem.

O uso de diversos recursos tecnológicos aproxima os meios de comunicação, o processo pedagógico e, também, o ambiente das redes sociais com as quais os alunos convivem. Os professores destacam que as tecnologias e o uso de ambientes como *Youtube*, *WhatsApp* e *Facebook* tornam as aulas e o processo de aprendizagem mais dinâmicos. Essa característica emergiu dos dados com ocorrência de (11) e anunciou o quanto é valorizada pelos professores.

Entre as opiniões, há professores que vêm com bons olhos e como facilitador o uso dessas tecnologias paralelas às estratégias de ensino já predefinidas:

Todo ano quando abrimos as redes sociais, abrimos para eles também postarem, e percebemos o que está em debate, então fazemos debates sobre determinado assunto. Então percebemos o que está sendo mais dinâmico e mostramos as informações ruins e boas. Teremos uma aula essa semana sobre temas importâncias para a política na saúde e um aluno me mandou o que achou no YOUTUBE [. (P17 ).

Para mim isso é fabuloso. Mas precisamos saber usar isso corretamente porque de 10 em 10 minutos a gente olha *whats App* e não é legal ( P16).

No entanto, é necessário pensar no planejamento do ensino levando em conta as tecnologias que representam uma grande inovação para esse e que têm emergido rapidamente para transformar o desenvolvimento do aprendizado, exigindo uma operacionalização de novas estratégias que possam favorecer o diálogo e troca de experiências (HEIMANN, 2013).

É possível pensar que as tecnologias atualmente ganham destaques e têm causado impacto na forma de ensinar, conseqüentemente, exigem dos docentes repensar suas práticas e que busquem a execução de estratégias de ensino, utilizando as tecnologias como novas formas de ensinar:

As redes sociais estão sendo mais interessantes que a rede informal da plataforma Moodle, grupos do Whats App, orientações de pequenos grupos também tem acontecido. Então hoje essas novas tecnologias têm ajudado bastante (P21).

Entre as várias modalidades tecnológicas incluídas dentro do universo virtual, podemos proporcionar aos educandos o uso de Interativo Multimídia como um

instrumento fundamental para a processo didático-pedagógico. Os recursos tecnológicos, como instrumentos à disposição do professor e do aluno, constituem-se, estratégias valiosas que favorecem mudanças para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (LOPES, 2011; GARCIA, 2012).

Há, também, os professores que apontam o uso dessas tecnologias como dificultadores do processo de ensino-aprendizagem.

Negócio de Whatsapp desconcerta o professor (P22).

Você está em um assunto e ele está no whatsapp ou vagando em outro assunto. Mas tentamos trabalhar isso de uma forma que não atrapalhe na verdade peço que utilize mais fora de sala de aula e traga aquilo em momentos oportunos. Não acho que tem que fazer parte do contexto de sala de aula. Porque eu vejo que o processo de formação se constitui de processos distintos (P17).

Temos o grupo no whatsapp, ele pode facilitar ou dificultar. Então mostro para o aluno que se ele tiver muito tempo no celular, ele vai perder tempo só respondendo a grupos, ele vai perder o que tem de interessante, ele estaria lendo artigos, estudando, pegando textos na biblioteca ou consultando outros livros (P15).

Alguns participantes referem que os recursos materiais, em menos frequência, podem facilitar a dinâmica do ensino-aprendizagem, mas também podem prejudicar quando não estão adequados, conforme falas a seguir:

O ambiente de sala de aula também dificulta se não é adequado. Dificultam o calor, a falta de luminosidade, o barulho. Os recursos áudio visuais que você não consegue utilizar. Isso também diminui o interesse do aluno (P22).

Às vezes, a instituição não oferece um recurso, e trabalhar com multimídia, eu não enfrento esse problema pois tenho meu próprio material. Muitas vezes, esse material não está disponível e isso dificulta a pesquisa e os estudos, o aprendizado do aluno (P2).

Com isso, tem-se que o professor é exigido na realização de tarefas pedagógicas e burocráticas, no entanto há professores que não dispõem de recursos materiais adequados para realizar um trabalho de qualidade (SILVA, 2015).

Diante das inúmeras inovações tecnológicas e possibilidade para incrementar as estratégias de ensino, a escassez e inconformidade de recursos materiais interferem no processo ensino-aprendizagem, e em especial, no conforto do ambiente da sala de aula.

Entender a prática docente atrelada à didática para os participantes da pesquisa parece gerar uma confusão no que visa à aprendizagem como objeto de estudo. O conceito e o entendimento sobre didática apresentam ocorrência de (quatro). Segue abaixo, trechos de relatos dos professores que representam características e expressam o quanto é relevante para a prática docente:

Ele deveria saber, porque trabalhamos com a educação em saúde, então ele tem que saber didática. Saber repassar informações, saber escutar as pessoas e os problemas (P15).

Práticas pedagógicas, a vivência dessas práticas na realidade para uma escola hoje deixa a desejar. Antes nós tínhamos que ir preparar a didática e ir para uma escola aplicar esse ensinamentos relacionados à saúde. Atualmente, é uma deficiência, mas creio que todo enfermeiro deveria saber isso (P12).

Na graduação, a didática e a prática de ensino de enfermagem são pontos que eu acredito ser importantes. Esta informação. Preciso conhecer um pouco mais sobre prática docente (P2).

Validando o relato dos professores, a didática é compreendida como mediadora entre as bases teórico-científicas e a prática docente e opera como uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico. Com isso, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino permitem maior segurança, de modo que o docente tenha subsídios para refletir sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 2013; FREIRE, 2014).

A prática docente do professor enfermeiro deve permear a importância da didática ao incorporar estudos sobre os modos de aprender e ensinar, com a formação que parte da realidade do trabalho e com realce ao papel de mediador do professor nesse processo. Isso faz referência ao princípio vygotskiano sobre articulação dos processos internos e externos e sobre a apropriação dos significados

culturais pelo indivíduo, o que dá um suporte teórico importante para tal (LIBÂNEO, 2005; GONÇALVES, 2015).

O aprender e o ensinar é expresso como um processo dinâmico, que foge do simples repasse de informações. Nesse dinamismo, encontra-se uma estrada de mão dupla, em que o conhecimento vai para o aluno e volta para o professor, ou vice e versa, caracterizando um espaço de trocas.

No intuito de valorizar esses espaços de trocas, os professores evidenciaram uma preocupação pura e simples sobre a transmissão unilateral de informações técnicas, quando indagados sobre a dinâmica do processo ensino aprendizagem. No caso aqui denotado, há uma preocupação em gerar reflexões críticas, conforme relato a seguir.

Para que seja uma dinâmica maior e um aprendizado, não ficar somente o professor trazendo informações (P7).

Eu acho que preciso das duas coisas, eu acho que o aluno aprende com o professor e o professor aprende com isso. Acho que o aprendizado é constante quando o aluno chega e possa trazer alguma coisa que possa somar à profissão, a sua docência, é uma troca, um feedback (P20).

No entanto, o aluno também atua como protagonista nesse processo, conforme apontado, ele deve ter liberdade para construir o conhecimento e não apenas recebê-lo.

Então geralmente quando eu peço para eles procurarem um artigo eu traço um caminho. Eu faço a instrução, onde ele deve buscar esse artigo, qual a forma para ser feita essa busca (P4).

Nesse sentido, destaca-se que ensinar não é transferir conteúdos puramente, o aluno deve ser ouvido e provocado a se expressar, isso o faz livre para produzir o seu conhecimento. Há que considerar que o aluno chegue ao ambiente universitário repleto de saberes socialmente construídos na prática comunitária. Paulo Freire (2014, pg. 31) ressalta que, além de valorar esses saberes, o professor precisa discutir com os alunos "a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o

ensino dos conteúdos”, chama essas práticas de estabelecimento de intimidade entre a realidade social e os saberes curriculares.

O aprendizado tem bases distintas e ao mesmo tempo coligadas, o indivíduo não se separa do mundo e do meio em que convive, logo todo conhecimento teórico permeia a prática profissional.

A relação da teoria e da prática e sua interferência no processo de ensino-aprendizagem são relatadas pelos professores como sendo de significativa relevância:

Entendo que o aprendizado se dá de forma eficaz quando o aluno consegue relacionar a teoria com a prática. Ele começa a entender o que é enfermagem na teoria e depois começa a executar na prática, os dois conhecimentos caminhando junto (P6).

Ao participar das situações e práticas sociais, ocorrem ações que provocam o desenvolvimento do aprendizado, o que caracteriza a importância da atuação de outra pessoa (o professor) no desenvolvimento do conhecimento que favoreça o aprendizado empregando a prática docente (OLIVEIRA, 2000; HIGARASHI, 2008).

Com esse embasamento, a teoria de Vigotski desperta para uma prática pedagógica dirigida, em que os parâmetros culturais são predeterminantes para o desenvolvimento do aprendizado. O meio cultural e as relações entre os indivíduos ganham destaque fundamental para Vigotsky, que alega que não seria possível o papel do professor como receptor passivo:

Eu acho importante que o professor tenha contato com a comunidade, com os grupos devemos ter contato com a clientela, preparar os alunos para fazer atividades na comunidade. E relacionar a política pública com a docência (P9).

A prática clínica, que vai além do ambiente dos laboratórios, também é citada pelos entrevistados, como interveniente para o aprendizado do aluno e associada ao conteúdo teórico. A prática docente relacionada à prática clínica aparece como fenômeno complexo associado a alguns processos institucionais.

Higarashi (2008) descreve que Vigotski direciona o papel do meio sociocultural como determinante no processo ensino-aprendizagem. Sendo assim,

não se pode deixar de mencionar a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e as mudanças sofridas no desenvolvimento as quais, na grande maioria, não só na enfermagem, mas em outros cursos da área de saúde, não conhecem a teoria vigotskiana e sua influência sociocultural para o processo de ensino-aprendizagem, o que é inegável ao que tange respeito às interações de aprendizagem professor-aluno e práticas clínicas.

Contudo, os dados analisados e discutidos nessa subcategoria apontam para uma maior necessidade de compromisso e envolvimento docente e a valorização da participação do aluno no processo de aprendizagem, isso refletido na necessidade de discutir e alinhar metodologia e as estratégias de ensino.

### **5.2.3 Metodologias: Estratégias de Ensino-aprendizagem**

Os procedimentos de ensino e recursos didáticos, aqui descritos como estratégias de ensino, não estão compreendidos no contexto de metodologia, denotando fragilidades do conhecimento didático. As pontuações referentes a metodologias e estratégias de ensino surgiram com número de ocorrência relevante e estão apresentadas conforme a descrição dos professores (Tabela 4).

Entende-se que as metodologias ativas alicerçam-se na autonomia do estudante para autogerenciar com responsabilidade sua formação.

O termo estratégia vem da perspectiva do professor como estrategista, que estuda planeja e propõem as ferramentas adequadas para que os estudantes desenvolvam a autonomia para a construção do seu conhecimento (ANASTASIOU, 2003).

**Tabela 4** - Relação dos aspectos de Metodologia e Estratégias de Ensino, segundo o número de ocorrências nos dados. Goiânia, GO, 2016

METODOLOGIAS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Aspectos Identificados	Número de ocorrência
Conhecimento sobre as metodologias	17
Aulas expositivas dialogadas	7
Metodologias ativas	5
Demais procedimentos de ensino	2
Falta de afinidade com as metodologias ativas	2
TOTAL	33

Entre as estratégias de ensino citadas com maior ocorrência está a aula expositiva dialogada seguida da aula dialogada. As estratégias permitem aplicar ou explorar os meios, modos, jeitos, formas, de evidenciar o pensamento, portanto, respeitando as condições favoráveis para se executar ou fazer algo (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Conforme os relatos que seguem, é possível imprimir que são diversos os procedimentos de ensino utilizados pelos professores, para além da aula expositiva dialogada, há outras estratégias como o trabalho em grupos, discussões de casos, filmes, leituras, entre outros:

Com muita frequência as aulas são expositivas, mas temos aulas de laboratórios. Nas aulas expositivas, trabalhamos em grupos com dinâmicas de leituras e discussões em sala de aula (P7).

Minha aula geralmente é expositiva, e aplico algum tipo de avaliação, eu gosto de trabalhar exercícios, casos clínicos, terminologias, geralmente minha aula é dialogada (P9).

Eu utilizo aula expositiva dialogada, trabalhos em grupos, problematização, filmes, artigos, construção de painéis (P18).

Trabalho com aulas dialogadas, com utilização de multimídia, retroprojetor, Power Point, utilizo vídeos, estudos de caso, didáticas clínicas, visita a instituições de saúde (P6).

A aula expositiva dialogada é definida como a exposição do conteúdo permeada pela participação ativa dos alunos, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. Os estudantes são incitados a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir da realidade. Deve favorecer a análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes. É considerada uma estratégia que vem sendo proposta para superar prática docente tradicional. O clima de cordialidade, parceria, respeito e troca são essenciais (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Diante do exposto, discute-se que os professores na fuga dos métodos tradicionais se prendem à referida estratégia que, por vezes, está desassociada de uma metodologia que a ancore. O termo 'dialogada' suaviza o trabalho docente arraigado e tradicional e pode tornar-se banalizado, pois nem sempre vislumbra a dialética e a parceria, como observado nos relatos dos professores.

Seguindo na perspectiva das estratégias de ensino, a profícua diversidade forma um trançado de possibilidades para acessar e envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, os professores referiram-nas de forma condizente ao conteúdo abordado e flexível ao perfil dos alunos. Vale destacar que, ao compreender as características dos discentes, cabe ao docente traçar as estratégias adequadas para estimulá-los e mobilizá-los, entendendo que esses fazem parte do processo ensino-aprendizagem (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2010).

Utilizo as estratégias mais variadas possíveis: roda de conversa, leitura de textos, análise, construção de diagramas, atividades em grupo, dramatização, aulas práticas, a busca de texto. Eu gosto de ir para o laboratório de informática. E também as atividades extrassala (P5).

Utilizo com muita frequência casos clínicos, é uma forma de entenderem aquela situação e buscamos para dentro da patologia (P7).

A diversidade de estratégias das quais o professor pode se apropriar é descrita em outro estudo no contexto de formação em saúde, sob a perspectiva dos graduandos, como ferramentas para atender ao incentivo da criatividade, a participação ativa e principalmente a aptidão para resolver problemas,

compreendendo e criticando as diversas soluções levantadas (MOURA; MESQUITA, 2010).

Como já mencionado, alguns professores mesclam em seus relatos as estratégias e as metodologias que denotam a dificuldade em compreender que uma compõe a outra, portanto não são indissociáveis, porém são diferentes:

Mesmo em uma aula mais problematizadora, expositiva, eu uso momentos dialogados tradicionais (P21).

Eu uso sempre a problematização em sala de aula para ilustrar, exemplificar, para tornar real os conteúdos (P15).

Eu utilizo todos os métodos, de acordo com a prática e conteúdo. Às vezes, você trabalha com temas em que você utiliza a metodologia tradicional e outros as ativas. Acho que a vivência e a relação com o aluno vão te dando essas possibilidades (P19).

Com relação às metodologias, usamos muito em sala de aula a dinâmica, aulas expositivas e dialogadas. Não damos aula em que o professor fica só na lousa falando sempre tem o aluno que tem alguma experiência e gosta de falar. Não é uma aula teórica expositiva, mas sim teórica dialogada (P13).

Ao indicarem especificamente as metodologias de ensino, a maioria dos professores (17) referiu ter tido oportunidade de conhecer metodologias para utilizarem em sua prática docente. Dentre as metodologias citadas, as metodologias ativas tiveram destaque, enquanto as metodologias de ensino com a mediação aparecem de forma incipiente na prática do professor:

É um processo complementar até pelas novas tecnologias, a forma de abordar, estar e relacionar com esse aluno pelas metodologias ativas, ele precisa realmente de informação (P17).

Acho que vamos evoluindo, isso é muito interessante em termos de metodologia você começa a ter outras noções de usar metodologia problematizadora, metodologias ativas (P21).

As metodologias ativas de ensino resguardam, em sua essência, o desempenho do docente como sujeito da educação e orientador do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, reconhece-se quão laboriosa é essa demanda, pela necessidade de um corpo docente sensível a mudanças de concepções e atitudes,

que possam atuar em conjunto e como facilitadores do processo de formação na área da saúde (ALMEIDA; BATISTA, 2013), isso demanda conhecimento e atualização quanto ao método de ensino.

A partir do momento que o professor conhece e, conseqüentemente, dominar a metodologia, demonstra a empatia e afinidade, e para além aponta-a como único caminho a ser percorrido:

Nós trabalhamos com a metodologia da problematização e com o Arco de Maguerez, eu sou apaixonada por essa metodologia [...] não vejo outro caminho a não ser esse (P22).

O relato acima se justifica pelo entendimento de que, a metodologia da problematização tem o propósito maior de preparar o ser humano para tomar consciência de seu meio e atuar, intencionalmente, para transformá-lo, sempre para melhor. E como todo método tem uma orientação geral, com conjunto de métodos, técnicas, atividades intencionalmente selecionadas e organizadas, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos alunos (BERBEL, 2012).

Nesse sentido, Freire (2014) destaca que a problematização consiste em abordar problemas que fazem parte da vivência dos educandos; é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema, para que o educando perceba essa questão e reconheça a necessidade de mudanças. Pois é na problematização que começa a formação da nova percepção e do novo conhecimento ligado à consciência da realidade.

Articulado a esse entendimento outro autor destaca que as estratégias, ainda que inovadoras e ativas, não necessariamente transformam o aluno em protagonista de seu aprendizado e façam do professor um facilitador desse processo, nem mesmo o torna mais crítico e reflexivo, pois o pensar crítico requer reflexão sobre aquilo que se faz e não somente um fazer com habilidade e com conhecimento (WATERKEMPER; PRADO, 2011).

Retomando o contexto da laboriosidade e da falta de conhecimento e domínio, a metodologia ativa é desacreditada e descartada por parte dos professores, como consequência da formação incipiente para trabalhá-la, e da

exigência de envolvimento assíduo do professor em um processo dinâmico, conforme relatos abaixo:

A metodologia ativa eu não gosto, mas eu procuro fazer sempre aulas diferenciadas (P3).

Não adianta sonhar demais. Algo que eu não sou muito adepta às metodologias ativas. Se estabelecer somente metodologias ativas eu não gosto muito. Talvez porque não seja o meu perfil de aprendizado e eu não consiga aprender com essa metodologia (P2).

Em outro estudo com docentes da área da saúde, dados semelhantes foram descritos: a falta de proximidade e até afinidade com as metodologias ativas, por não acreditarem na metodologia ou não conhecerem (MACHADO; MACHADO; VIEIRA, 2011). Não se tem a intenção de criticar os professores que não se contemplam com as metodologias ativas, pois se reconhece que para adotá-las o professor precisa estar disponível a problematizar sua própria realidade de trabalho.

Freire (2014) contempla essa discussão dizendo que a prática docente crítica envolve o pensar certo, a mudança, o processo do diálogo “entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, o que está além da atividade docente espontânea.

Contudo, no contexto da docência em saúde, pode-se inferir que formar é transformar práticas e concepções, tendo como âncora um método que considere o universo complexo da história, políticas públicas, teorias educacionais, visão de mundo e singularidades dos sujeitos. O que demanda análise crítica para valorizar a reflexão sobre a prática docente e a produção de novas composições no processo de formar/formar-se com outro no contexto da saúde (ARAÚJO; BATISTA; GERAB, 2011).

#### **5.2.4 A Interface das Tendências Progressistas**

Esta subcategoria discute a interface das tendências progressistas crítico social dos conteúdos, a partir de relatos dos participantes. Em suma, os dados pertinentes a essa discussão foram organizados na Tabela 5, por ordem de ocorrência nas entrevistas.

**Tabela 5** – Relação dos aspectos de Tendências Progressistas, segundo o número de ocorrências nos dados. Goiânia, GO, 2016

<b>TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS</b>	
<b>Aspectos Identificados</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Teoria histórico-cultural	5
Desconhecimento da prática progressista	4
Professor como facilitador	3
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

É imprescindível pontuar de que lugar desponta a tendência da pedagogia progressista, parte da análise crítica social dos conteúdos e das realidades sociais. Postulam a compreensão da educação a partir de condicionantes sociais. Essa pedagogia manifestada em três tendências; a libertadora conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertaria, que defende a autogestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos, em que seus seguidores defendem a primazia dos conteúdos no confronto com a realidade social (SAVIANI, 1988; LUCKESI, 2005; LIBÂNEO, 2013).

No que tange aos dados, alguns relatos mostraram que para alguns professores não é claro o entendimento quanto aos pressupostos de Vigotski. No entanto, fizeram referências a prática pedagógica que demonstram reflexos da teoria histórico-cultural:

Eu percebo uma influência muito grande da cultura no aprendizado (P8).

Mas por outro lado, a grande questão para mim é como transmitir para os meus estudantes e pessoas que tenho contato, o olhar mais crítico da realidade (P21).

Este discurso é validado por Libâneo (2005) quando aponta algumas pedagogias modernas da investigação cultural com orientações pedagógicas vinculadas ao pensamento de Vigotski, ao acentuarem a importância da cultura no desenvolvimento mental e na aprendizagem bem como das atividades socioculturais compartilhadas em situações de ensino.

A visão crítica da realidade desperta no aluno quando a atividade de aprendizagem assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos, ao se apropriar da experiência sociocultural (LIBÂNEO, 2005).

A zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vigotski, define a distância entre o nível de conhecimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por resolução de um problema sob alguma assistência ou orientação (COSTA, 2013; PINTO, 2015).

Oliveira (2000) refere a zona de desenvolvimento proximal como a interferência de outros indivíduos, uma vez que estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e sua situação de indivíduo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros da sua espécie.

É importante mudar a concepção hegemônica tradicional para uma concepção interacionista, de problematização das práticas e saberes, isto é, mudando a visão racionalista e concentradora na produção do conhecimento para o estímulo à produção do conhecimento por argumentos de sensibilidade e autocrítica. Visto que, o ensino não consiste na restrita exposição do aluno sobre conhecimentos e situações (MOURA; MESQUITA, 2010).

O entendimento dos professores, quanto a prática pedagógica progressista mostrou-se incipiente, pois os participantes disseram abertamente não saberem descrever a teoria sociointeracionista e as tendências pedagógicas progressistas:

Vou dizer assim, como quem não leu sobre essa terminologia. Pelo sentido do significado da palavra. Eu entendo que a prática escolar progressista atende às mudanças pedagógicas e tecnológicas de ensino que no momento se colocam como adequadas para acompanhar as necessidades de aprendizado e desenvolvimento científico (P18).

O discurso revela que é importante o professor se apoderar de processos teóricos que fundamentam as abordagens, no entanto, mais que isso é preciso saber aplicá-la segundo o contexto sociocultural que envolve o processo ensino-aprendizagem.

Isso leva a concepção de Savianni (1988) em que os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova, porém a realidade da prática tradicional não oferece aos professores condições para instaurá-la. A escola nova não ensina, antes ajuda o aluno a aprender.

Os métodos da pedagogia crítico-social dos conteúdos buscam caminhos que superem a pedagogia tradicional (transmissão de conteúdo) e a Escola Nova (experiência do aluno), não partem, então, de um saber artificial, a formação do educador abrange três dimensões da prática docente – o saber, o saber ser e o saber fazer. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor (LUCKESI, 2005; LIBÂNEO, 2013).

Como explícito nos relatos, os professores valoram a prática real e o conteúdo que a contextualiza, como potencializadores do processo de aprendizagem e conseqüente transformação da realidade:

Procuramos sempre juntar o que está escrito no papel com a realidade que a gente vive (P3).

Então a aprendizagem tem a ver com de como você trabalha e como você ensina, mas talvez ensinar reconhecendo essa diversidade de questão socio cultural temos aprendido bastante Para mim muito mais que o conteúdo da enfermagem é como é que eu posso contribuir para que as pessoas possam desconstruir alguns conceitos e reconstruir outros e começar a se perceber como cidadã e cidadão, e transformadores da sociedade (P21).

Essa corrente pedagógica favorece o construir e desconstruir dos conceitos, uma vez que atribui à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científicos, de modo a formar a consciência crítica das realidades sociais como agentes ativos de transformação social e a de si próprios (LIBÂNEO, 2013).

Vale ressaltar que embora seja apenas um relato dentre os 22 participantes, este aproximou dos desígnios da tendências progressista, dado relevante por assinalar a carência de subsídios teóricos dos professores quanto a compreensão da teoria histórico-cultural:

O progressista seria aquele que consegue fazer uma leitura melhor da realidade para seus estudantes, e adaptar a melhor forma de ensino a partir da realidade deles [...] Quando eu falo progressista não é uma metodologia nova que vou utilizar, mas sim o avançar, em outros momentos recuar e usar métodos mais tradicionais, ou para mim o progressista está mais relacionado com abertura, abertura do novo (P21).

Todos os indivíduos dependem de um mediador para realizarem determinadas tarefas, até o momento em que as internalizam, portanto deve acontecer a intervenção pedagógica do professor (LIBÂNEO, 2013).

Na pedagogia dos conteúdos o professor precisa compreender o que os alunos dizem e, os alunos por sua vez devem compreender o que o professor procura dizer-lhes. Momento em que se dá a aprendizagem a partir da síntese (LIBÂNEO, 2013).

Adaptar a melhor forma de ensino à realidade do aluno consiste em observar que a heterogeneidade é uma característica forte no processo educacional. Pessoas são diferentes, pensam diferente, e portanto, aprendem de maneiras diferentes, com métodos diferentes (BERNARDO, 2015).

Quanto à fragilidade dos professores para a compreensão da tendência progressista, André e Dalmazo (2011) apontam que a formação do profissional requer novas posturas e habilidades que propiciem rever seus papéis e ações, com vistas a avançar, redimensionar metas em busca de possibilidades e potenciais não vislumbrados. Essa realidade leva à constatação da necessidade de mobilização do professor, no sentido de capacitação dos conhecimentos na área da educação para o ensino na saúde.

O professor como facilitador pode mediar a construção do aprendizado, baseada em sua experiência e prática docente, mas não fazê-la pelo aluno. Conforme o pressuposto da teoria de Vigotski, a Zona de Desenvolvimento Proximal que afirma que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Esse aspecto emergiu com baixa ocorrência, no entanto evidenciou-se como os professores se aproximam dessa teoria:

Então eu procuro sempre ser um facilitador do que um professor, buscando construir com os alunos, eles estranham mas a disciplina que dou favorece isso. Vamos tentando resolver junto ver o porquê essa é minha estratégia (P21).

O professor é um facilitador da aprendizagem (P19). Aumentar a fala

Na prática progressista, eu acho que o professor é um mediador de conhecimento (P14).

Os dados revelaram a contribuição docente como facilitador e orientador da aprendizagem no processo de formação do estudante, assim a sua atuação, deve constantemente, ser aprimorada. Nessa linha de pensamento Almeida, Batista, (2013) afirmam que o papel de facilitador é preponderante, especialmente nos primeiros períodos, quando os estudantes ainda carecem de familiarização com a metodologia e com o desenvolvimento de seus próprios métodos de estudos.

Reconhece-se o valor dos professores que intervêm, não para se oporem aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência (LIBÂNEO, 2013). Justamente por isso, entendimento e envolvimento do professor na metodologia se torna essencial.

Os professores são exigidos em uma nova ação de assumir o ensino-aprendizagem como mediação da aprendizagem ativa do aluno, com o auxílio pedagógico do professor, de transformar a academia de práticas inter e transdisciplinares, integradas à vida cotidiana, de conhecer e aplicar estratégias e metodologias ativas de ensinar-aprender a pensar, a aprender, a cuidar e avaliar (MACHADO; MACHADO; VIEIRA, 2011).

Assim sendo, o professor não domina conceitualmente as práticas progressistas, no entanto traz em seus relatos pontos que remetem a essas práticas, aliadas ao desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com o estímulo do ambiente e da experiência.

Nos aspectos abordados nessa subcategoria, observam-se lacunas, não especificamente do professor, mas que refletem o contexto do ensino no Brasil.

Visto que a tendência progressista crítico social dos conteúdos empreendida, enfatiza a difusão dos conteúdos como essencial, diferindo de outras abordagens os conteúdos aqui são concretos e indissociáveis da realidade social. O conhecimento aprendido deve ser um elemento crítico fundamental para a vida e formação de pessoas críticas e transformadoras de sua realidade (SAVIANI, 1985; LELIS, 2001; LIBÂNEO, 2005).

### **5.2.5 A prática pedagógica do docente distante do processo didático e dos contributos de Vigotski**

O Núcleo Central da Categoria ou Teoria Substantiva poderá ou não ocorrer segundo TFD. Nesse estudo, durante a análise no ir e vir das entrelinhas dos discursos, após íntima aproximação da pesquisadora com os dados com intuito de extrair o significado da prática pedagógica do docente enfermeiro emergiu como essência, a fragilidade no domínio da prática pedagógica docente, distante do processo didático e dos contributos de Vigotski. Na verdade esta categoria embora não se tenha planejado, desponta quase como uma validação dos dados discutidos.

Evidenciou-se nos discursos dos participantes conceitos primários ambíguos que revelaram o desconhecimento de componentes singulares ao processo didático, pertencentes aos componentes pedagógicos, ocorreram equívocos abundantes quando mencionaram a sua *performance* profissional durante a práxis ensino-aprendizagem, por vezes, distanciada do processo didático.

Libâneo (2013) descreve que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, que inclui em seu conjunto: conteúdos dos programas, livros didáticos, métodos e formas organizativas do ensino, atividades do professor e alunos e as diretrizes curriculares que norteiam o processo pedagógico.

No ambiente acadêmico observa-se o professor frente a turma de alunos, sentados ordenadamente ou realizando uma tarefa em grupo, para aprender uma matéria. De fato, tradicionalmente são considerados como elementos da ação didática, no entanto, o ensino é uma atividade complexa que envolve condições externas e internas das situações didáticas necessárias à compreensão dos professores como tarefa básica à condução do trabalho docente (LIBÂNEO, 2013).

Quando o docente desconhece o processo didático torna-se infinitamente difícil atuar como mediador desse processo de aprendizagem. A atividade de professor não se desenvolve instantaneamente e automatizada faz-se necessário compreender a finalidade dessa prática. Vincular os processos didáticos a prática social favorece e transforma essas ações do professor contribuindo para o ensino na saúde.

O professor não se limita a ser professor, ele participa de outros contextos sociais onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de um grupo religioso (LIBÂNEO, 2013; FREIRE, 2014). É inegável esses contextos refletem na prática pedagógica e devem ser valorizados no processo de ensino.

É nesse ponto que a teoria histórico-cultural se aproxima e contribui com a prática docente. A teoria histórico-cultural não propõe o passo a passo e tão pouco extrair os procedimentos metodológicos a serem aplicados na prática, todavia oferece possibilidades para nortear e instrumentalizar a prática.

A formação para o exercício do ensino superior é considerada um campo com lacunas, sem bases teóricas para a construção da identidade docente. A didática oferece subsídios à formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de ensino, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; LIBÂNEO, 2013).

Concluindo, a reflexão acerca dos discursos apresentou questões bastante inquietantes quanto as abordagens teóricas aplicadas. Pois a grande maioria dos docentes desempenham a função de professor de modo empírico, embora tenham bastante bagagem prática em sala de aula, o que facilita o dialogo com o interlocutor, sem considerar relevante as diversas formas didáticas que facilitaria se apropriarem de modo mais abrangente os conteúdos dos cursos.

## 6 ARTIGO (S)

---

---

**Artigo 1** – A TEORIA DE VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE NO BRASIL

**Autores:** ALVES, Ângela Gilda; MARTINS, Cleusa Alves; SILVA; Edinamar Aparecida Santos; BARBOSA, Maria Alves; ALEXANDRE, Mideia Saraiva Aderaldo.

**Revista:** Ibero-Americana de Estudos em Educação. (Submetido)

**Artigo 2** – PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO NA REDE CEGONHA À LUZ DA TEORIA HISTORICO CULTURAL.

**Autores:** ALVES, Ângela Gilda; MARTINS, Cleusa Alves; SILVA; PINHO, Eurides Santos; ALMEIDA Nilza Alves Marques.

**Revista:** REVISTA BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. (Submetido)

**Artigo 3** – O DELEITE E AS AGRURAS DE SER PROFESSOR DE ENFERMAGEM

**Autores:** ALVES, Ângela Gilda; MARTINS, Cleusa Alves; SILVA; Fernanda Lima e; MATTOS, Diego Vieira; FERREIRA; Laís Barbosa.

**Revista:** Journal of Nursing UFPE on line. (Submetido)

## **ARTIGO 1**

## A TEORIA DE VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE NO BRASIL

ALVES, Ângela Gilda<sup>4</sup>  
MARTINS, Cleusa Alves<sup>5</sup>  
SILVA, Edinamar Aparecida Santos<sup>6</sup>  
BARBOSA, Maria Alves<sup>7</sup>  
ADERALDO, Midiã Saraiva<sup>8</sup>

### RESUMO

O artigo analisa abordagens na formação superior em saúde no Brasil, o papel do professor acerca na prática pedagógica em saúde e o tripé dos conceitos vigotskiano. Objetiva discutir a conjuntura do conhecimento da formação superior em saúde no País, sob à luz da teoria de Vigotski\*. Utilizou-se o método de revisão integrativa de artigos publicados nos anos de 1996 a 2015, buscando convergências e contradições da educação e formação superior em saúde na perspectiva histórico-cultural. A amostra final foi constituída por cinco artigos que foram analisados qualitativamente, sumarizando os dados segundo Franco (2012). O resultado revela que os trabalhos selecionados, em sua maioria, foram insatisfatórios quanto à apresentação das estratégias utilizadas para avaliação das contribuições de Vigotski para a formação em saúde, demonstrando a incipiência desse campo de estudo no Brasil. No entanto, associadas aos preceitos teóricos de Vigotski, há tentativas de inserção de tecnologias, o que estimula a descoberta de novas fontes de pesquisa, pela dinâmica que provê maior agilidade na busca de informações, permitindo um processo de ensino-aprendizagem eficaz e condizente com a atualidade. A discussão serve como base para as considerações finais sobre a importância da adoção do enfoque histórico-cultural e da apropriação de tecnologias disponíveis para o desenvolvimento de outras novas como um dos caminhos na área da saúde para conquista da integralidade do cuidado, bem como a identificação de lacunas que direcionam para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Palavras-chave: Formação em Saúde, Vigotski, Educação na Saúde, Metodologias Ativas, Tecnologias.

---

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Goiás

<sup>5</sup> Doutora em Enfermagem; Professor Associado na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás; Docente no Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Goiás.

<sup>6</sup> Mestre em Saúde Coletiva; Enfermeira da Universidade Federal de Goiás; Docente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás.

<sup>7</sup> Doutora em Enfermagem; Professor Associado na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás.

<sup>8</sup> Nas várias grafias, apresentadas nos textos pesquisados sobre o teórico russo VIGOTSKI, VYGOTSKY, VYGOTSKI, neste trabalho optamos por VIGOTSKI por se aproximar da tradução do russo e aparecer com maior frequência nos textos em português.

Autor correspondente: ALVES, Angela Gilda. Endereço: Rua S 2, Nº428 Edifício Fontaine Bleu apto 901 – Setor Bela Vista, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP:74.823.430. E-mail: angelagildalaves@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Revisitando a história da formação de recursos humanos de saúde no Brasil, verifica-se que ao longo de 54 anos do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorreram avanços na construção da reforma curricular no ensino superior, que culminaram com a homologação da nova LDB, Lei 9.394, em 1996, ano considerado um marco também devido à lei orgânica da educação brasileira que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) brasileiro (BRASIL, 1996). Em linhas gerais, entre 2001 e 2004 a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação – DCN, na área da saúde, proporcionou à educação a flexibilização dos currículos com objetivo de construir um perfil acadêmico e profissional que abranja competências, habilidades e conteúdos contemporâneos capazes de promover a integração do conteúdo curricular da saúde o qual resulta em produto de aplicação na prestação de cuidados na saúde (FRANCO, 2010).

Nesta abordagem de formação, segundo preconizam as Diretrizes Curriculares e articuladas aos programas do Ministério da Saúde, para atender às prerrogativas constitucionais de acolher a grande demanda de usuários do Sistema Único de Saúde – SUS, requisita modelo novo de perfil do professor de ensino superior de saúde comprometido com os processos de formação profissional que incorporem as mudanças e evolução social, bem como enfermeiros aptos a desenvolverem ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo (FRANCO, 2010; SILVA, 2012).

A atual política de saúde demanda transformações conceituais, técnicas e ideológicas que conciliem práticas de organização do trabalho em saúde alinhadas às mudanças culturais e o modelo brasileiro de assistência pública, ao mesmo tempo integra a evolução tecnológica da última década, isso impõe reestruturações nos serviços e práticas em saúde, bem como alarga as ações a serem desenvolvidas por profissionais de saúde. Assim, expandiram o limite e as possibilidades de atuação, o que exige, de modo premente, profissionais competentes e com novas habilidades (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012).

Vários autores apontam para a importância da inovação, criatividade e reflexão por parte dos docentes para uma prática que vai além do saber técnico, buscando o saber social, cultural visando despertar nos alunos o pensamento crítico

e reflexivo. Para tanto, é fundamental organizar o saber, o conhecer, o fazer, o viver juntos e o SER para contribuir na formação de profissionais solidários e comprometidos com a construção da cidadania, a inserção e o bem-estar social (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008; TRAVERSINI; BUAES, 2009; BACKES et al, 2010; WEINTRAUB; HAWLITSCHKEK; JOÃO, 2011; OLIVEIRA et al., 2012).

Para Oliveira e Sobrinho (2010) há necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento contínuo da sociedade, para tanto, é preciso superar a forma tradicional de ensino na formação de profissionais técnicos e desenvolver no docente a reflexão da própria ação cotidiana enquanto formadores, como forma de comprometer-se com sua formação, com a pesquisa e com desenvolvimento profissional. A cultura reflexiva é importante como alternativa eficiente para educar pessoas que tenham capacidade de autoanálise e observar a ética e o respeito à autonomia dos educandos.

Ao incorporar as inovações demandadas do ensino superior, a educação tradicional tem perdido espaço para outras alternativas pedagógicas para formação em saúde, e a metodologia ativa se destaca-se como um processo adequado, uma vez que os princípios que a sustentam são da pedagogia crítica (PRADO et al., 2012). O professor é um facilitador no processo de aprendizagem, despertando no aluno a curiosidade, instiga-o a pensar e a refletir sobre essas questões.

As novas demandas educacionais, para atender às mudanças no comportamento ao longo do desenvolvimento humano pareado ao contexto social e evidenciadas nas funções psicológicas superiores, têm em seu nascedouro a realidade sociocultural, as quais podem clarificar o processo ensino- aprendizagem frente à formação em saúde (OLIVEIRA, 2000).

Ao investigar a formação superior em saúde que utiliza os conceitos de Vigotski, verifica-se que são poucos os dados consolidados acerca dessa temática. Considerando que a abordagem vigostskiana poderá nortear importantes reflexões em torno do contexto histórico,cultural e social. Acredita-se que a abordagem vigostskiana de abrangia a formação em saúde e pode contribui para compreensão da problemática social que envolve o ensino de Enfermagem. Corroborando esse pensamento, Silva (2004. p. 639) afirma: “A relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações que este se humaniza”.

Portanto, este estudo objetiva discutir a conjuntura do conhecimento na formação superior em saúde à luz da teoria vigostskiana. Assim, optou-se por uma

revisão integrativa por possibilitar um conhecimento aprofundado da prática pedagógica na formação superior em saúde no Brasil. Na prática pedagógica em saúde, o papel do professor e o tripé dos conceitos: zona de desenvolvimento proximal, mediação, pensamento e língua aqui evidenciados trazem em propósito não abstrair o entendimento da teoria vigotskiana, mas uma ousadia, além de desafiadora.

Nesse meio, acreditando que a Teoria Histórico-Cultural atenda às exigências das novas demandas na formação em saúde, realizou-se incursão histórica a partir do questionamento: Qual é a contribuição da abordagem histórico-cultural para a formação superior do profissional de saúde, no Brasil?

## **1.1 VIGOTSKI E FORMAÇÃO EM SAÚDE**

Discutir o ensino em saúde e toda a complexidade que o circunda configura novas formas de aprendizagem que emergem dos processos educativos os quais, objetivam a formação de profissional comprometido e com qualidade para desenvolver a ação profissional com desvelo e competência. A cultura é um elemento indubitavelmente importante (SILVA, 2004).

No Brasil, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam os currículos para cursos de graduação na área de saúde por articular a formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos, por meio da formação contextualizada e dinâmica, utilizando metodologias ativas de ensino-aprendizagem que proporcionam interação entre os mundos do ensino e do trabalho e a elaboração de competências gerais e habilidades técnicas específicas a cada profissão na área da saúde (MS, 2001; 1996).

O debate acerca das concepções no processo de formação de trabalhadores e estudantes, ganhou força com a articulação entre os setores da saúde e educação fundamentais na composição de um processo contínuo de formação em saúde que levaram a proposição de políticas públicas específicas (FRANCO, 2010).

A formação de um profissional de saúde inclui o aprendizado de competências e habilidades de ordem técnica, requer também a estimulação reflexiva crítica dos professores e dos profissionais do serviço dos diversos cenários de aprendizagem em que os estudantes estão inseridos (FREIRE, 2014).

No que diz respeito ao ensino aprendizagem em saúde. A efetivação do processo ensino aprendizagem na área de saúde ocorrerá a partir das instituições de ensino superior que desempenham um papel determinante para viabilizar aplicação de metodologias pedagógicas ativas por meio de capacitação, qualificação e desenvolvimento da prática docente e o professor assuma o papel de mediador no processo ensino-aprendizagem, de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de buscar o conhecimento a partir da realidade social e a partir dela, refletir e aprender a aprender (OLIVEIRA; SOBRINHO, 2010).

### **1.1.2 O papel do professor na prática pedagógica em saúde**

Mudança significativa deve ser uma constante na docência, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008) consideram a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento contínuo da sociedade. Assim, a formação profissional requer novas posturas e habilidades que propiciem revisão de papéis e ações, com vistas a avançar, redimensionar metas em busca de possibilidades e potenciais não vislumbrados, com embasamento e prática em educação e em educação e saúde (ANDRE; DALMAZO, 2011).

Segundo Libâneo (2013), a prática docente apresenta-se em duas dimensões para a formação profissional do professor para o trabalho didático em sala de aula: a teórico-científica respaldada por de conhecimento da filosofia, sociologia, história da educação e pedagogia, e a técnico-prática que representa o trabalho docente inserindo a didática, metodologia, pesquisa e outras facetas práticas do trabalho do professor. Define a didática como a mediação entre dimensões teórico-científica e prática docente. “A mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 123).

No repensar da prática pedagógica em saúde, podem advir muitas possibilidades de ensino aprendizagem e, ao detalhar essa prática de ensino, podem emergir mudanças na educação. Em outras palavras, Moran (2007) pondera: para a repaginação da prática pedagógica em saúde, clama-se por “educadores maduros, intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais vale a pena entrar em contato, porque desse contato saem enriquecidos”.

Compreender a prática docente à luz de Vigotski implica em atitude, reciprocidade, troca com seus pares e consigo mesmo, é ter a consciência de sua limitação do próprio saber e a vontade maior de desvendar novos saberes, pois toda prática bem-sucedida é precedida de outra prática bem-sucedida. A Prática pedagógica de cada um é única e intransferível (BICUDO, 2010).

“Uma prática reflexiva autoriza uma relação mais ativa que queixosa com a complexidade” (PERRENOUD, 2002, p. 57). A prática docente contemporânea busca repaginar o ambiente de ensino- aprendizagem mais flexíveis, estimulantes e motivadores com intuito de minimizar o maniqueísmo que tatuou a tendência pedagogia tradicional.

### **1.1.3 Os postulados de Vigotski**

A concepção do autor russo Vigotski sobre o plano genético de desenvolvimento recebe quatro entradas que darão plasticidade aos postulados do brilhante interacionista, que juntas caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano: o homem nasce com as funções elementares, de natureza filogenética, as quais, através da inserção do indivíduo na cultura, vão se constituir nas chamadas funções superiores; a ontogênese segue em uma sequência do desenvolvimento; o sociogênico é a própria imersão no histórico cultural e a microgênese que enfoca o saber fazer e o não saber fazer (VYGOTSKY, 1987; 1988).

“O homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1994, p.23), afina-se na tríade basilar do pensamento vigotskiano que desenha-se no formato escrito. “É justamente na compreensão histórica e social do psiquismo, bem como na relação dialética entre indivíduo, sociedade e natureza que está a base epistemológica da teoria de Vigotski (DA SILVA; DAVIS, 2004).

#### **1.1.3.1 Mediação**

Para Vigotski, a intermediação do homem e o mundo, na qual remete o conceito sujeito objeto de forma mediada pelo símbolo (fala) - plano simbólico internalizado, aparece numa característica tipicamente humana mediada pela

experiência anterior ou pela experiência de outros o que é muito importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

### 1.1.3.2 Pensamento e linguagem/língua

Corroborando com Vigotski, Oliveira (2002), sintetiza o processo de estruturação da forma como os conceitos são desenvolvidos e relacionados com a vida cotidiana.

O sujeito aprende e puxa o desenvolvimento. Relação muito forte para o desenvolvimento psicológico que ocorre de “fora para dentro” na concepção de Vigotski.

Nomear é peculiar à espécie humana. O ato de nomear é uma forma de classificar, em que também nenhuma espécie animal tem desenvolvido. O significado de fala é um conceito que não nasce com o sujeito ela se desenvolve durante o processo filogenético e ontogenético - primórdio do pensamento, assim chamado por Vigotski e manifesta-se no plano da inteligência prática no mesmo campo visual, resolvendo no concreto sem o plano simbólico. Em um determinado período no desenvolvimento da espécie, pensamento e linguagem se fundem, passa a permear nos espaços da inteligência abstrata.

O principal instrumento para comunicação que o ser humano tem é a língua, que se desenvolveu para a simples forma de troca entre os membros da espécie. Para Vigotski, o pensamento generalizante internalizado, denota um peso muito forte. Este pensador descreveu a primeira fala como socializada, a internalizada é o mais profundo da fala. Tudo começa de fora para dentro. As concepções de Vigotski e Piaget – educador interacionista, se divergem exatamente aqui, grita em diferença sobre o entendimento da fala egocêntrica. Vigotski apropriou-se do termo

egocêntrica de Piaget; todavia, a compreensão caminha na contramão, o fato de aprender é que impulsiona a construção do desenvolvimento.

### 1.1.3.3 Zona de desenvolvimento proximal

A zona de desenvolvimento proximal é um conceito elaborado por Vigotski, e define a distância entre o nível de conhecimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob alguma assistência ou orientação. A diferença entre o que um aluno pode fazer sem receber qualquer ajuda e o que ele pode fazer depois de receber ajuda. É um espaço de transformação contínua, pois a zona proximal do momento real será o nível de desenvolvimento (COSTA, 2013; PINTO, 2015).

Oliveira (2000) refere-se à zona de desenvolvimento proximal como o conceito vigotskiano mais difundido e importante, pois é nela que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora, uma vez que se estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e sua situação de indivíduo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros da sua espécie.

ZDP [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1989, p. 97).

Portanto, pode ser resumida como o momento da aprendizagem em que um indivíduo depende de um mediador para realizar determinadas tarefas, até o momento em que as internaliza, e deve acontecer a intervenção pedagógica do professor.

## 2 Objetivo

Discutir o estado do conhecimento da formação superior em saúde à luz da teoria de Vigotski.

### **3 Metodologia**

Optou-se para uma revisão integrativa que, segundo Mendes (2008) proporciona aos profissionais de saúde dados relevantes de uma determinada temática em locais diferentes e momentos, mantendo-os atualizados.

Foram analisados artigos científicos publicados eletronicamente de janeiro de 1996 a dezembro de 2015, encontrados nas bases de dados da Biblioteca Virtual da Saúde Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca da Escola de Enfermagem (BENF) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

A busca ocorreu nos dias 26 de agosto e 31 de dezembro de 2015. Para seleção dos artigos, foram utilizadas palavras-chave registradas no DeCS da Biblioteca Virtual de Saúde, em português, utilizando-se os seguintes escritores: [Vigotski] and [Vygotzky] and [Educação em Saúde] and [Ensino superior] and [Prática Docente na Saúde].

Foram critérios de inclusão: artigos publicados em português, disponíveis na íntegra, publicações originais, que abordassem convergências e contradições da educação e formação superior em saúde na perspectiva histórico-cultural. Os critérios de exclusão foram: artigos publicados fora do período de análise, artigos não acessíveis em texto completo, resenhas, anais de congresso, artigos de opinião, artigos de reflexão, editoriais, artigos que não abordaram diretamente o tema em tela e artigos repetidos. Foram excluídos inicialmente 171 artigos e após leitura na íntegra dos 44 pré-selecionados, a amostra final desta revisão integrativa foi constituída de cinco artigos.

### **4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

O Quadro 1 mostra os dados da Revisão Integrativa evidenciando os títulos e nomes dos autores, a fonte e o ano de publicação. De forma sintetizada são descritos ainda nesse quadro os objetivos, resultados e discussão, considerações finais e a relação que cada artigo aborda com a Teoria de Vigotski.

QUADRO 1 – Identificação e descrição dos conteúdos dos textos selecionados nessa revisão.

TÍTULO/ AUTORES			FONTE / ANO
Educação em saúde a portadores de glaucoma: uma abordagem Vygotskiana. CINTRA, F.A.			Revista Brasileira de Enfermagem. 2003.
Objetivo	Resultados e Discussões	Considerações finais	Teoria de Vigotski e a relação
Apresentar e discutir a perspectiva vigotskiana como uma nova abordagem para a educação em saúde.	Foram evidenciadas relevantes ações educativas em saúde, onde a constituição subjetiva é valorizada.	Há necessidade de mobilizar os profissionais de saúde e assumir o desafio assistir as pessoas em sua subjetividade.	A perspectiva sócio-histórica surge como uma contribuição para a educação em saúde, o sujeito pode ser compreendido em seu contexto social.
TÍTULO/ AUTORES			FONTE / ANO
A construção de um <i>software</i> educativo sobre ausculta dos sons respiratórios. MELO, F.N.P.M.; DAMASCENO, M.M.C.			Revista da Escola de Enfermagem – USP. 2006.
Objetivo	Resultados e Discussões	Considerações finais	Teoria de Vigotski e a relação
Descrever as etapas de construção do <i>software</i> : O método propedêutico da ausculta dos sons respiratórios	Sintonia do ensino com os avanços da tecnologia e a busca da melhoria da assistência em enfermagem.	Necessidade de construir softwares que contribua para a prática clínica, e o docente é peça fundamental para essas iniciativas.	O <i>software</i> proporcionou uma mediação no processo de aprender, como uma abordagem cognitivista de Vigotski.
TÍTULO/ AUTORES			FONTE / ANO
Construtivismo sócio-histórico de Vygotsky e a Enfermagem. THOFEHRN, M.B. LEOPARDI, M.T.			Revista Brasileira de Enfermagem. 2006.
Objetivo	Resultados e Discussões	Considerações finais	Teoria de Vigotski e a relação
Refletir, no âmbito teórico, sobre o construtivismo sócio histórico de Vigotski e as contribuições deste estudioso russo para a construção do conhecimento.	O desenvolvimento humano segue a direção que vai do social para o individual. Precisa considerar a pessoa como um ser ativo e interativo na aprendizagem.	Foi compreendido que a construção do conhecimento, para a produção das formas de cuidados de enfermagem, são mediadas pelas relações entre as pessoas.	O enfermeiro, na abordagem vigotskiana, tem o papel de direcionar as ações educativas de modo a contemplar o contexto sócio-cultural e as teorias de enfermagem.
TÍTULO/ AUTORES			FONTE / ANO
Construção e avaliação de <i>software</i> educacional sobre cateterismo urinário de demora. LOPES, A.C.C.; FERREIRA, A.A.; FERNANDES, J.A.L.; MORITA, A.B.P.S.; POVEDA, V.B.; SOUZA, A.J.S.			Revista da Escola de Enfermagem – USP. 2011.
Objetivo	Resultados e Discussões	Considerações finais	Teoria de Vigotski e a relação
Construir um <i>software</i> educativo para o ensino-aprendizado da técnica de cateterismo urinário de demora.	Foi constatado que o uso do <i>software</i> como recurso didático-pedagógico facilita e estimula o aprendizado do aluno.	Demonstrou que a perspectiva vigotskiana sofre alteração qualitativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem	A construção <i>software</i> como subsidio para o ensino aprendizagem, foi articulado às concepções de Vigotski: pensamento e linguagem.
TÍTULO/ AUTORES			FONTE / ANO
HEIMANN, C.; PRADO, C.; MORAES, R.R.; VIDAL, G.V.; LIBERAL, D.; OLIVEIRA, G.K.; BARATA, M.V. Acquiring nursing knowledge through the constructivist method.			Revista da Escola de Enfermagem – USP. 2013
Objetivo	Resultados e Discussões	Considerações finais	Teoria de Vigotski e a relação
Refletir acerca da teoria de Vygotsky, no processo de construção do conhecimento em enfermagem	A aprendizagem constrói relacionamentos que conceituam o aluno como um ser dinâmico, e corresponsável pelo que é aprendido.	A assimilação do conhecimento e desenvolvimento de conceitos que irá nortear as ações do aluno.	As idéias defendidas por Vygotsky pode representar um método alternativo para estudos teóricos e práticos.

FONTE: As autoras.

Em seguida, os dados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo preconizada por Franco (2012), cuja abordagem vem sendo empregada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos diversos, gerar inferências sobre determinados tipos de dados obtidos a partir de perguntas e observações de pesquisadores, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas que contribuem para reinterpretar mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura rápida ou comum.

A categoria que emergiu da análise de conteúdo é apresentada no item 4.1, descrevendo os resultados que são discutidos e sustentados com referencial teórico pertinente.

Pela síntese dos resumos é possível perceber a reflexão nas práticas pedagógicas e a busca pelo acompanhamento da evolução tecnológica, representado pela inserção de recursos na prática do ensino do enfermeiro. Da análise de conteúdo dos artigos emergiu a categoria temática apresentada a seguir:

#### **4.1. Avanços tecnológicos e reflexões do pensamento vigostkiano: desafios do ensino na saúde**

Na abordagem vigotskiana a aprendizagem e as tecnologias ocupam o papel de mediação que pode ser uma vertente a ser conquistada para o ensino na saúde. Pois, a sintonia dos processos de ensino-aprendizagem com os avanços tecnológicos, poderá viabilizar melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente da prática profissional. Corroborando com o pensamento vigotskiano, que parte da compreensão que entre o sujeito e o objeto, há uma interação sócio-histórica onde a mediação ocupa um espaço significativo.

Todos os estudos apresentados no Quadro 1, são de autoria de enfermeiros (CINTRA, 2003; THOFEHRN; LEOPARDI, 2006, MELO; DAMASCENO, 2006, LOPES et al., 2011 e HEIMANN et al., 2013).

Um artigo foi publicado em 2003 (CINTRA), dois em 2006 (THOFEHRN; LEOPARDI, MELO; DAMASCENO), um em 2011 (LOPES et al.) e um em 2013 (HEIMANN et al.), demonstrando que houve lacuna

importante de publicações na sequência de anos pesquisados. Esse resultado mostra que a produção científica sobre a formação superior em saúde no Brasil cujos autores utilizam os conceitos de Vigotski poderia ser incrementada.

Quanto à temática abordada, Thofehrn; Leopardi (2006) e Heimann et al. (2013) abordaram a Teoria dos conceitos de Vigotski, enquanto Melo; Damasceno (2006), Cintra (2003) e Lopes et al. (2011) trataram da Tecnologia no cuidado humano.

Cintra (2003) faz uma abordagem da estratégia de educação em saúde aos portadores de glaucoma, e com isso, aproxima essa à perspectiva sócio-histórica que surge como uma contribuição para a educação em saúde, o sujeito pode ser compreendido em seu contexto social, e considera que para a educação em saúde é preciso, ainda, cuidado para não menosprezar a capacidade cognitiva das pessoas envolvidas nesse processo, atendendo aos pressupostos da teoria histórico-cultura.

Partindo do entendimento de que as ideias preconizadas por Vigotski podem representar um método alternativo para os estudos teórico-práticos, especialmente, quanto à dimensão subjetiva do processo de trabalho junto à equipe de enfermagem, o estudo de Thofehrn e Leopardi (2006), objetivou refletir, no âmbito teórico, sobre o construtivismo sócio histórico desse autor e suas contribuições para a construção do conhecimento da Enfermagem.

Após análises teóricas as autoras consideram que embora a enfermagem não possa se desvencilhar de sua determinação social e conceitos envolvidos (divisão sexual, social e técnica do trabalho humano).

Assim, defendem em síntese que o referencial teórico-metodológico de Vigotski indica diretrizes, aguça a elaboração de formas alternativas para execução do cuidado terapêutico e o conseqüente estímulo à reavaliação da prática vigente na enfermagem, devido aos pressupostos vigotskiano de efeito de impacto, de ousadia e de lealdade à pesquisa acerca de aspectos obscuros e polêmicos no contexto científico.

Ainda segundo as autoras, uma equipe de enfermagem ou uma pesquisa com base nos princípios construtivistas de Vigotski, precisa considerar a pessoa como um ser ativo e interativo no seu processo de

aprendizagem e aquisição de conhecimento (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006).

O estudo de Heimann et al. (2013), que abordou a construção do conhecimento da enfermagem baseada no método construtivista, teve como objetivo refletir a teoria Vigotskiana no processo de construção, por explicar como se modificam as estratégias de conhecimento do indivíduo no decorrer da sua vida.

As autoras acreditam que o processo de interação dialética, descrito por Vigotski, sinaliza que o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma, realizando intervenção em seu meio, constituindo seu processo de libertação.

Dessa forma, consideram que as ideias construtivistas preconizadas por Vigotski representam um método alternativo para os estudos teórico-práticos na área da saúde, especialmente quanto à dimensão subjetiva do processo de trabalho junto à equipe de enfermagem.

Krüger e Ensslin (2013) de certa forma confirmam as conclusões de ambos os estudos acima, ao considerarem que uma das principais desvantagens do método tradicional de ensino é que no decorrer do processo de ensino-aprendizagem o aluno é visto como sujeito passivo, o que geralmente impede a criatividade, iniciativa e autoresponsabilidade.

O ensino baseado na concepção interacionista de aprendizagem é centrado no aluno, cujo erro passa a ser visto como parte integrante do processo e um dos modos de avaliação pelo qual o professor pode verificar o aprendizado do aluno e assim, replanejar suas aulas de modo a abordar o mesmo conteúdo de forma mais criativa e dinâmica, caso necessário. O papel do professor é o de orientador do processo de ensino-aprendizagem.

Inspira-se em Vigotski e seguidores como Leontiev e Davidov os quais remetem reflexões sobre as funções sociais externas que podem ser chamadas de coletivo que dispõem de saberes constituídos da história da humanidade e que envolvem ação mental. As relações interpessoais se convertem em relação intrapessoal e o significado social se interlaça ao sentido de cada um. Uma vez internalizado, o social se mistura com o sentido pessoal e converte em dispositivos dos significados, fazendo parte do desenvolvimento, momento que acontece o processo de aprendizagem,

esclarecendo, assim, a complexidade que circunda a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski.

O trabalho de Melo e Damasceno (2006), objetiva relatar a experiência da construção de um software educativo sobre a ausculta dos sons respiratórios, aplica o referencial pedagógico de Vigotski por considerá-lo um dos principais representantes da abordagem cognitivista, termo reservado aos psicólogos que investigam os processos centrais do homem, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos cognitivos e comportamentos de tomada de decisões.

Para desenvolver o sistema, Melo e Damasceno (2006) utilizaram a tecnologia 3D, por entenderem que o uso dos recursos atuais da tecnologia da informática traz novas formas de ler, escrever, pensar e agir. À medida que o usuário recebe as informações no computador, ele interpreta, se renova e se modifica, desenvolvendo o seu processo de construção e elaboração do conhecimento.

Delimitaram o conteúdo de modo a abarcar passo a passo o método da ausculta, as finalidades, a classificação dos sons normais e adventícios e as respectivas características esteto-acústicas. Para isso, incluíram nas tecnologias, avatares (personificações virtuais do paciente, do enfermeiro e dos objetos) e ambiente virtual para a ausculta, usando procedimentos de simulação.

Nesse processo, entenderam a cognição como uma prática e não como uma representação. Estudar a aprendizagem numa abordagem cognitivista implica em considerar as formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, percebem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais, sendo considerada predominantemente interacionista.

Consideram que, apesar de Vigotski não ter construído um modelo pedagógico, sua teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano traz implicações para o ensino. Assim, suas dimensões teóricas permearam todas as etapas da construção do software e, ao final do processo, concluíram que iniciativas dessa natureza, embora difíceis, trazem contribuições importantes ao ensino-aprendizagem de conteúdos relativos à área da Enfermagem.

Na mesma linha, Lopes et al., (2011) realizaram um estudo com o objetivo de construir um software educativo para o ensino aprendizado da técnica de cateterismo urinário de demora e compararam a apreensão do conhecimento antes e após a aplicação do software que teve por meta apresentar informações da técnica, por meio de um recurso interativo a ser usado como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem, para alunos dos diversos cursos de enfermagem.

Como fundamentação pedagógica na construção do método educacional (software), utilizaram Piaget, por pressupor que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis que separa o processo cognitivo em aprendizagem e desenvolvimento, e Vigotski e seus pressupostos teóricos determinam que a educação esteja organizada com a finalidade primeira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Ambos sustentam que o conhecimento é uma construção social, ou seja, ocorre ao longo dos anos através das trocas dialéticas entre o homem e o meio em que vive.

Para avaliação do processo ensino-aprendizagem foram aplicados aos alunos participantes o mesmo questionário anterior e, posteriormente, a utilização do software que se apresentou bastante útil levando os autores a enfatizarem o emprego da multimídia aos alunos de Semiologia em Enfermagem, através de sua linguagem virtual, pela possibilidade de simular situações de forma ordenada e adequada, concernentes às técnicas efetuadas.

Quanto à prática pedagógica para a construção do software destacam como facilitadores o valor e a função do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem dentro do interacionismo construtivista de Piaget e do socio-interacionismo de Vigotski e como fatores dificultadores, a escassez de publicações de enfermeiros na área de informática e novas tecnologias especialmente, material que abrangesse concomitantemente a novas tecnologias e enfermagem.

Ratificando os estudos acima descritos, Sasso (2001) afirma que a enfermagem deve incorporar a tecnologia da informática para atender às necessidades da profissão e preencher lacunas existentes tanto na educação quanto na profissão, bem como promover e utilizar a tecnologia

informatizada na pesquisa, no ensino, na assistência e na administração em enfermagem.

Nos últimos anos, a Tecnologia da Informação (TI) evoluiu de uma orientação tradicional de suporte administrativo para um papel estratégico dentro das organizações. A visão da TI como arma estratégica competitiva tem sido discutida e enfatizada, pois não só sustenta as operações de negócio existentes, mas também permite que se viabilizem novas estratégias empresariais (WEILL; ROSS, 2004; PORTER, 2001).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) surgiram como alternativas às práticas pedagógicas baseadas apenas na oralidade e na escrita, dando maior suporte ao ato de ensinar e aprender, permitindo ao aluno fazer simulações, testar hipóteses, desenvolver projetos, superar desafios e encontrar soluções para determinados problemas. Ao professor proporcionou ferramentas de apoio como os diferentes softwares educacionais, as pesquisas na internet e a pedagogia de projetos e a busca das melhores soluções, constituindo-se, assim, em um novo paradigma educacional (OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2001).

A aplicação de recursos tecnológicos para o cuidado em saúde está em constante evolução. A complexidade das TIs disponíveis que permeiam o cenário das profissões da Saúde e a relação com o cuidado humano, dados os desafios da globalidade, podem ser pensadas como complexo ao se analisar que de um lado há profissionais resistentes ao uso dessas tecnologias, e de outro, há os que desafiam o seu uso como ferramenta para integração entre as diversas dimensões de cuidado. Exemplo disso pode ser conferido, claramente, nos estudos apresentados por Melo e Damasceno (2006) e Lopes et al., (2011).

A conexão entre o objeto de conhecimento e os procedimentos lógicos está contida nos métodos de ensino. O cerne do objeto de qualquer ciência está inserido no espaço social e cultural do espaço físico. Como o desenvolvimento histórico se desenvolve nas práticas humanas, então o campo de todo objeto se constitui o processo de ações mentais. Assimilar um conhecimento é assimilar um modo geral a ser desenvolvido. Assim, os conceitos estão além das definições e, quando a internalização acontece, a aprendizagem também acontece (LIBÂNEO, 2010).

As profissões da área da saúde em geral estão passando por processo de mudança e reconfiguração dos seus espaços, atividades e funções que necessariamente forçam a relação entre as pessoas e as TIs, em um cenário de mesmo objetivo: melhorar o cuidado em saúde das pessoas. Dessa forma, as TIs e a automação, se utilizadas adequadamente, podem contribuir para racionalizar e melhorar os processos de formação superior em saúde no Brasil por serem ferramentas sociais saudáveis com foco de convergência entre o desenvolvimento humano e o tecnológico.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observou-se a existência de poucos estudos abordando o tema, bem como a identificação de lacunas que direcionam para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Os trabalhos selecionados adotaram terminologias convergentes, facilitando a comparação dos resultados. Contudo, em sua maioria, foram insatisfatórios quanto à apresentação das estratégias utilizadas para avaliação das contribuições de Vigotski para a formação em saúde, pois grande parte não as apresentou, limitando a discretas citações dos conceitos, demonstrando o quanto esse, ainda, é um campo incipiente no Brasil.

Por meio dos artigos estudados puderam-se demonstrar algumas sustentações para as contribuições da abordagem histórico-cultural na formação superior em saúde no Brasil. Vigotski é um teórico que se preocupa com o professor e a intervenção pedagógica, valoriza a intervenção e o papel do educador na formação do sujeito.

Assim, entende-se que a importância das contribuições de Vigotski está intimamente ligada às ações do professor que é protagonista na formação em saúde e que irá favorecer a mediação para aprendizagem. Todavia, os procedimentos investigativos não estão dissociados. O processo investigativo está associado ao entendimento. A internalização está associada ao modo de pensar e agir. O caminho a seguir, no processo de internalização, favorecerá o agir e o raciocinar automaticamente.

Associadas aos preceitos teóricos de Vigotski, a inserção de tecnologias, percebida como necessária e importante, estimulará ainda mais o estudante da área da saúde do ensino superior à descoberta de novas fontes de pesquisa, pela dinâmica que provê maior agilidade na busca de informações, permitindo um processo de ensino-aprendizagem eficaz e condizente com a atualidade.

No entanto, o uso da tecnologia deve estar próximo e “conectado” à satisfação de necessidades humanas, afinal, como no entendimento de Vigotski, o homem possui natureza social, uma vez que nasce em um ambiente carregado de valores culturais. Nesse sentido, a importância da tecnologia não pode ser maior que a do ser humano e o contato e a convivência entre os seres humanos jamais deverão ser ignorados.

No contexto social atual, demasiadamente virtual, o uso excessivo das tecnologias, para o estabelecimento de relações entre os seres humanos, pode potencializar o distanciamento, o contato entre os seres de relação, e até banir as relações sociais. Portanto, todas as profissões da grande Área da Saúde podem se beneficiar das tecnologias no âmbito laboral, mas há de desenvolver novas tecnologias de cuidado, que promovam inter-relação de todas as dimensões de cuidado, aproximando e unindo os diversos saberes e tecnologias para a integração das partes na formação do conhecimento do todo, mantendo as relações de cuidado saudáveis e construtivas.

## 6 REFERÊNCIAS

BACKES, D.C.E., et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. Rev. bras. enferm. Brasília, vol. 63, n.3, Mai/Jun 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000300012)> Acesso em: 25/06/15

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Resolução CNE/CES nº 3/2001. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 2001.

BRASIL. Lei n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 5 dez. 2015.

BICUDO, M.A.V. Filosofia da educação matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: UNESP, 2010. 248 p.

BOTTI, N. C. L., CARNEIRO, A. L. M., ALMEIDA, C. S., PEREIRA, C. B. S. Construção de um software educativo sobre transtornos da personalidade. Rev Bras Enferm. 2011;64(6):1161-6.

COSTA, G. S. MOBILE, MOBILE LEARNING: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CAVALCANTE, C.A.A.; NÓBREGA, J.A.B.; ENDERS, B.C.; MEDEIROS, S.M. Promoção da saúde e trabalho: um ensaio analítico. Rev Eletr Enf, v 10, n 1, p. 241-248, 2008. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n1/v10n1a23.htm>> Acesso em:

CROSSETTI, M.G.O. Revisão integrativa de pesquisa em Enfermagem: o rigor científico que lhe é exigido [editorial]. Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre, v.33, n.2, p.8-9, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n2/01.pdf> Acesso em:

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 162 p.

CINTRA, Fernanda Aparecida. Educação em saúde a portadores de glaucoma: uma abordagem Vygotskiana. Rev bras enferm, v. 56, n. 3, p. 302-05, 2003.

DA SILVA, F. G. ; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v 34, n 123, p. 633-661, set-dez, 2004.

FAZENDA, I. C. Arantes 15ª edição 2008 pag 77

FRANCO, L.L.M.M. Educational processes of the professors of graduation courses in dentistry in the state of Goiás and the context of implementation of the national curriculum guidelines. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. Série Pesquisa, v. 6, 4ª ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

FREIRE P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. D. F Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan-abr, 2009.

GASPARIN, J. L. A construção dos conceitos científicos em sala de aula. Disponível em:  
<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/41/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20dos%20conceitos%20cient%C3%ADficos%20em%20sala%20de%20aula.pdf> Acesso em:

HEIMANN, C.; PRADO, C.; MORAES, R.R.; VIDAL, G.V.; LIBERAL, D.; OLIVEIRA, G.K.; BARATA, M.V. Acquiring nursing knowledge through the constructivist method. Rev. Esc. Enferm. USP, v.47, n.4, p.997-1000, 2013.]

LOPES A.C.C, FERREIRA A.A, FERNANDES J.A.L, MORITA A.B.P.S, POVEDA V.B, SOUZA A.J.S. Construção e avaliação de software educacional sobre cateterismo urinário de demora. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo , v. 45, n. 1, p. 215-222, Mar.2011 Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000100030&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000100030&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000100030>

MAINARDES, J. Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana. Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 1, n. 1, p. 55-64, set. 1998.

MELO F. N.; DAMASCENO M.M. [Building an educational software about the auscultation of breathing sounds]. Rev Esc Enferm USP. 2006; 40(4): 563-9. Portuguese

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a

incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 17, n. 4, Dec. 2008.

MIRANDA, M.I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. Ensino em Re-Vista, v. 13, n. 1, p. 7-28, jul. 2005.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de Atenção Básica. Atenção Básica e a Saúde da Família. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/atencaobasica.php>> Acesso em: 18 agosto 2015.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio – histórico. São Paulo: Scipione; 2000.

OLIVEIRA, A. P.; CARVALHO, E. S.; LAGE-MARQUES, J. L.; CAVALLI, V.; HABITANTE, S. M.; RALDI, D. P. Evaluation of a strategic practice demonstration method applied to endodontic laboratory classes. Revista Odonto Ciência. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 127-131, 2012.

OLIVEIRA, C. M. B.; SOBRINHO, J. A. C. M. Os saberes docentes na Educação a Distância: reflexões teóricas sobre a prática pedagógica do professor autor. Trabalho apresentado no VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO PPGED/UFPI. O pensamento pedagógico na contemporaneidade. Teresina: EDUFPI, 2010. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.17/GT\\_17\\_09\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.17/GT_17_09_2010.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2016.

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação do software educativo. Campinas – São Paulo: Papirus, 2001.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: \_\_\_\_\_. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 47-70.

PIAGET, VIGOTSKY, WALLON Teoria psicogenética em discussão 23ª edição

PIAGET VYGOTSKY  
WALLON <https://books.google.com.br/books?id=a85JSgAACAAJ&dq=inauthor:%22Marta+Kohl+De+Oliveira%22&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAWoVChMI4bDioly0yAIVCRyQCh1CbAufN>  
teorias psicogenetica em discussaão 1992

PINTO, J. V. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEE/DF. 2015, 116 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília.

PRADO, M.L; VELHO, M.B.; ESPÍNDOLA, D.S; SOBRINHO, S.H; BACKES, V.M.S. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v.16, n. 1, mar. 2012.

POMPEO, D.A., ROSSI, L.A., GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. Acta Paul Enferm. São Paulo, v.22, n.4, p.434-8, 2009.

PORTER, M.E. "Strategy and the internet". Harvard Business Review, v.79, n.1, p.63-78, March, 2001

RODRIGUES, M.T. P; MENDES SOBRINHO, J.A.C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. Rev. bras. enferm. Brasília, v. 61 n. 4, jul-ago, 2008. <Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672008000400006>> Acesso em 15 jan 2016

SASSO, Grace T. M. Dal. A concepção do enfermeiro na produção tecnológica informatizada para o ensino/aprendizagem em reanimação cardíaco-respiratória. 2001. 237 f. Tese (Doutorado em Filosofia, Saúde e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

THOFEHRN M.B; LEOPARDI M.T. Construtivismo Sócio-Histórico de Vygotsky e a Enfermagem. Rev Bras Enferm 2006 set-out; 59(5): 694-8.

SILVA, D. M.; BATOCA, E. M. V. O conhecimento científico e a enfermagem. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium27/13.htm> Acesso em:20/02/16

SILVA, E.A.S. Primeira infância [manuscrito]: práticas educativas na estratégia saúde da família – 2012. 95f.

SOARES, C.B. et al. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. Rev Esc Enferm USP, v.48, n.2, p.335-45, 2014.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein. v.8, n.1, p.102-6, 2010.

TRAVERSINI, C. S.; BUAES, C. S. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes?. Revista Portuguesa de Educação. Braga, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009.

TULESKI, S. C. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Edu, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: ; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem,

desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DA SILVA, S. M. C; DALMEIDA, C. M. D. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. Psicologia em estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr-jun, 2011.

WEILL, P., ROSS, J. W. IT Governance: How Top Performers Manage IT Decision Rights for Superior Results. Harward Business School Press, 2004.

WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKEK, P.; JOÃO, S. M. A. Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica. Fisioterapia e Pesquisa. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 280-286, jul./set. 2011.

## **ARTIGO 2**

## PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO NA REDE CEGONHA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

**Ângela Gilda Alves.** Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Medicina, Aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Ensino na Saúde. E-mail: [angelagildaalves@gmail.com](mailto:angelagildaalves@gmail.com)

**Cleusa Alves Martins.** Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Enfermagem, Professora Adjunta. E-mail: [cleusa.alves@gmail.com](mailto:cleusa.alves@gmail.com)

**Eurides Santos Pinho.** Universidade Federal de Goiás, Secretaria Municipal de Saúde de Aparecida de Goiânia. E-mail: [euridesenf@gmail.com](mailto:euridesenf@gmail.com)

**Nilza Alves Marques Almeida.** Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Enfermagem, Professora Adjunta. E-mail: [nilzafenufg@gmail.com](mailto:nilzafenufg@gmail.com)

### RESUMO

**Objetivo:** Analisar a prática pedagógica do docente enfermeiro articulada as ações de atenção à mulher na Rede Cegonha.

**Método:** Estudo exploratório-descritivo com abordagem qualitativa, na perspectiva da Teoria Fundamentada nos Dados e pressupostos da teoria histórico-cultural. Foram entrevistados 22 docentes de cursos de Graduação em Enfermagem, em sete Instituições de Ensino Superior de Goiânia, Goiás.

**Resultados:** Os dados permitiram surgir a ‘teoria’ emergente, intitulada de “Prática docente do enfermeiro na Rede Cegonha”, que reflete discussões não apenas de nível acadêmico, mas também das inquietações dos serviços e até da comunidade, evidenciando que o aspecto educativo da enfermagem não está dissociado da prática assistencial.

**Conclusões:** Os professores reconhecem que estratégias voltadas ao ensino clínico apresentam um processo pedagógico que promove aprendizagem crítica-reflexiva do aluno, com a valorização do meio social desse processo. Fato que contribui para as ações da Rede Cegonha para promover o impacto esperado quanto demanda e a qualidade.

**Descritores:** Docentes de Enfermagem; Enfermagem Obstétrica; Saúde Materno-Infantil.

**Palabras clave:** Profesor de Enfermería; enfermería Obstetricia; Salude Materno Infantil.

**Key words:** Education, Nursing; Obstetrics; Maternal-Child Nursing.

## INTRODUÇÃO

O enfermeiro assistencial também é professor ao desenvolver as ações educativas, orientações aos usuários e atividades de educação permanentes aos profissionais de saúde. No entanto, muitos enfermeiros optam pela função de docente em cursos de graduação de enfermagem. Na formação do profissional enfermeiro, os conteúdos programáticos atendem às recomendações das legislações do Conselho Federal de Enfermagem (COREN) e Ministério da Educação (MEC) que preconizam fundamentação que os currículos contemplem abordagem teórico-prática.

Partindo da premissa de que a formação visa aos conteúdos teóricos, e práticos e o conhecimento provém da teoria associada à prática profissional, cabe a reflexão acerca da dessa prática e a docência, pois ambas estão vinculadas e se encontram inseridas no mesmo contexto sociocultural e histórico no qual os enfermeiros atuam. Assim sendo, a vivência como docente – exercida na relação professor/aluno, e a experiência profissional representam contribuição na práxis docente para a formação do enfermeiro.

O que significa ser um bom professor? O que é entendido por excelência em docência? Essas indagações de Costa<sup>(1)</sup> acerca da resignificação do papel docente, transmissor de conhecimentos para mediador e facilitador da aprendizagem dos alunos continuam a tintilar no ideário e cenário do conhecimento.

A reflexão acerca dos saberes Tardif<sup>(2)</sup> retrata as fontes pré-profissionais do saber ensinar e faz abordagem indicando que o desempenho dessa função não é inata e, sim, produzida mediante a socialização, ou seja, à medida que os indivíduos interagem entre si e com o meio, em que estão inseridos - família, grupos, amigos e escola, constroem sua identidade pessoal e social.

Corroborando essa ideia, Ribeiro e Cunha<sup>(3)</sup> afirmaram que os professores agem, por vezes, reproduzindo modelos históricos considerados como universalmente válidos, mas que não são capazes de refletir a realidade que os cerca, a fim de tomar decisões assertivas, ou seja, professores ensinam como foram ensinados. A profissão de professor exige alteração, flexibilidade e imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas<sup>(4)</sup>.

As mudanças, flexibilidade e imprevisibilidade exigidas para os professores atendem a uma tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que propõe síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto

inserida na prática social concreta. A escola adquire a função de mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno inserido em um contexto de relações sociais. Dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. Mas, seria possível ensinar sem alguma orientação pedagógica?

Freire<sup>(5)</sup> em ‘Pedagogia da Autonomia,’ aponta que, na prática docente, existem diferentes tipos de professores ou educadores, os quais ele prefere denominá-los críticos, progressistas, conservadores. Destaca-se que todos precisam de saberes comuns como teoria e prática para abrir possibilidades de criar estratégias e reconhecer que ao ensinar se aprende.

Segundo afirma Rego<sup>(6)</sup>, ‘o saber que não emana da experiência não é realmente saber’, apoiado no pensamento vigotskiano, nesse contexto a cultura transcende a ideia de costumes e tradições. Assim, compreende-se que o enfermeiro professor em sua práxis e como agente educador em saúde promoverá transformação de hábitos e costumes.

Segundo Vigostski, Freire, acerca da ‘pedagogização,’<sup>(5,7)</sup> aceita-se a ideia do homem como sujeito da história, inevitavelmente, tem que se encontrar o caminho para fazê-lo sujeito do conhecimento. Para Libâneo<sup>(8)</sup>, o trabalho docente é caracterizado por um constante vai-e-vem entre as tarefas cognitivas alocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolvê-las, assim acontecem as formas de comunicação favoráveis, que concorrem positivamente para a interação professor-aluno.

Por isso, com ênfase na formação do enfermeiro professor, deve-se visar a uma prática pedagógica em um processo dialogado com a realidade cotidiana para promover uma aprendizagem reflexiva e propiciar ao desenvolvimento de ações voltadas à humanização da assistência à mulher, conforme recomendado em diversas políticas do Ministério da Saúde, incluindo a Portaria nº 1459, de junho de 2011<sup>(9)</sup>, que instituiu a “Rede Cegonha”.

Durante o exercício da prática docente em instituições de saúde os professores como um dos protagonistas da Rede Cegonha devem atentar aos desafios de compreender a formação docente como fator célere para o reconhecimento de valorizar as emoções e intuição em que a prática docente crítica implica em pensar certo e envolve o movimento dinâmico, dialético e reflexivo entre o pensar e o fazer que conecta o conhecimento a todas as estruturas cognitivas afetivas e culturais<sup>(7,10)</sup>.

A implementação da Rede Cegonha depende de forças que movam de dentro ou de fora para sua eficácia. Essas forças dependem do aparelho formador, das diretrizes

políticas em saúde e da realidade da comunidade. Nesse sentido, a mediação do professor para produzir progressos e favorecer melhor qualidade de vida às usuárias do sistema de saúde ou da rede deve estar articulada à cultura e à sociedade.

Este estudo se torna relevante pelo fato dos programas ministeriais de atenção à saúde da população brasileira estarem integrados às propostas curriculares do Ministério da Educação e ao critério do ensino da Enfermagem estar pautado em novas abordagens de metodologias ativas. Principalmente, por essas estarem fundamentadas em grandes pensadores como Vigotski e seus seguidores, os quais exibem conceitos e teorias que oferecem suporte para reelaborar a didática numa perspectiva histórico-cultural<sup>(11,12)</sup>.

A didática configura o processo de ensino, campo principal da educação, e está para o ensino como mediação de objetivos-conteúdos-métodos, que são fatores preponderantes para a aprendizagem. O conhecimento sistematizado, confrontado com as experiências sociais e a vida concreta dos alunos, funciona como meio sólido para o aprendizado. Corroborando, o referencial teórico Vigotskiano oferece pista para os processos pedagógicos que deliberam e dirigem para a construção de seres psicológicos pertencentes a uma cultura específica. O professor atua como protagonista na trajetória dos indivíduos que passam pela escola<sup>(8,13)</sup>.

Nesse entendimento, este estudo se justifica, visto que se intenciona não somente conhecer a realidade local das instituições de ensino, mas contribuir com as discussões em torno da prática do docente na formação do profissional enfermeiro. Para tanto, tem como objetivo analisar a prática pedagógica do docente enfermeiro articulada às ações de atenção à mulher na Rede Cegonha.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo com abordagem qualitativa, orientado pela fundamentação teórica da *Grounded Theory*, traduzida para português como Teoria Fundamentada nos Dados –TFD<sup>(14)</sup>.

O enfoque qualitativo da TFD concebe ideia ou conceito baseado em esquema lógico e explicativo acerca dos fenômenos os quais apresentam relação entre os processos indutivos e elaboram conceitos a partir dos dados e processos dedutivos das hipóteses que se relacionam aos conceitos<sup>(14)</sup>.

O estudo foi realizado em sete Instituições de Ensino Superior – IES, de Goiânia, Goiás, que possuem cursos de Graduação em Enfermagem.

A amostra constituiu-se de professores/enfermeiros atuantes na prática pedagógica, nas disciplinas: Saúde Coletiva, Saúde da Mulher e Saúde da Criança. A coleta de dados ocorreu nos meses de agosto a dezembro de 2015. Como critérios de inclusão foram considerados: os cursos acima de cinco anos de fundação, autorizados e reconhecidos pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC. Foram considerados critérios de exclusão: docentes que estavam de férias ou licenças.

Os dados foram lançados no software ATLAS/ti 7.0, e, para análise dos dados, aplicou-se a Teoria Fundamenta nos Dados.

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, recebeu parecer favorável com nº 1.314.801 e atende aos preceitos ético-legais relativos à pesquisa com seres humanos, em atendimento à Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde<sup>(15)</sup>.

## RESULTADOS

Os discursos dos 22 participantes do estudo revelaram a prática docente do enfermeiro voltada para a implementação da Rede Cegonha como possível resposta às premissas identificadas, o que originou a categoria emergente, Núcleo Central deste estudo a ser abordado como compromisso coletivo, no quadrilátero basilar sustentado pela subcategoria: Prática Docente e Rede Cegonha.

Os dados apresentaram os principais aspectos identificados nas entrevistas que refletem na Rede Cegonha e abarcam a subcategoria e a categoria emergente, que passam pela prática docente, prática clínica dos alunos e diretrizes da política.

**Tabela 1** - Relação dos aspectos identificados nas entrevistas, segundo o número de ocorrência, para a temática - Prática Docente e Rede Cegonha. Goiânia, Go, 2016.

<b>PRÁTICA DOCENTE E REDE CEGONHA</b>	
<b>Aspectos Identificados</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Prática clínica e prática docente	10
Rede Cegonha para os professores	4
Deficiências da Rede Cegonha	5
A política da Rede Cegonha	3
<b>TOTAL:</b>	<b>22</b>

Fonte: Entrevista, 2015.

## Prática Docente e Rede Cegonha

Nessa subcategoria, os professores afirmaram, com número de ocorrência (10), que as atividades docentes na prática clínica estão voltadas para a Rede Cegonha. Fica evidente que o aspecto educativo da enfermagem não está dissociado da prática assistencial.

Todos os nossos trabalhos são vinculados a Rede Cegonha - a maternidade, o cuidado da mãe com bebê. Acho que implementaram trabalhos como mãe canguru, como hoje cuidar do bebê prematuro, então tudo isso consegue-se passar melhor (P16).

Os professores referiram que desenvolvem a temática Rede Cegonha utilizando estratégias na prática clínica. Isso permitiu a reflexão e avaliação aprofundada das condições de assistência e da efetividade da política, conforme exemplificado no relato.

O conhecimento da assistência é uma forma de avaliação contínua, como no atendimento à gestante no pré-natal. Ao realizar a consulta, eu vou avaliando naquele momento como o discente consegue inserir o conhecimento teórico na prática, na assistência e ali eu vou incluindo e ensinando (P17).

Nesse contexto, o saber é construído com base na experiência e na vivência. A partir desse ponto, o aluno tem condições de assimilar os conteúdos abordados em sala de aula, contudo vale destacar que os profissionais, durante sua formação, precisam valorizar e compreender a relação prática, assim, terem condições de pensar e aplicar soluções.

Então, trabalhamos a política pública dizendo que é importante que se conheça o número da lei, mas também para dizer que você tem que saber interpretar o que está escrito. O que está escrito aqui você viu acontecendo lá? O daqui é enrolação que estão fazendo com a gente? Foi muito interessante quando fizemos uma discussão sobre a atenção básica. Uma aula teórica sobre isso traz vários novos conceitos que eles não conseguem entender. Então, fazemos um trabalho inverso de levar para o espaço, conversar com as pessoas, levantar informações e depois teorizamos (P21).

Os professores reconhecem os pontos positivos da Rede Cegonha, mas também fazem críticas, em especial ao quesito de implementação e fazem apontamentos a suas deficiências. É nesse ponto que a prática docente assume um papel crucial na formação de enfermeiros capazes de refletir e agir na realidade dos serviços e valorizar os aspectos sociais e culturais que essa política prevê.

Eu acredito que esteja encaminhando... A partir do momento em que houve interesse do governo em investir em profissionais para abastecer a Rede Cegonha eu acredito que ela esteja caminhando (P3).

Eu acho que as Políticas Públicas têm um olhar todo especial para a mulher, em todos os seus aspectos de vida. O que precisa é quem põe em prática as Políticas Públicas de Saúde, levarem-nas com mais seriedade e seguirem as portarias (P21).

São poucas as pessoas que têm acesso às informações relacionadas à Rede Cegonha. Então é uma parte que fica a desejar (P1).

Segundo os relatos, ficou evidente que, ainda durante o curso de graduação, professores e alunos têm condições e embasamento para discutirem as lacunas que existem na Rede Cegonha que precisam ser preenchidas, que carecem de reflexão para melhoria e qualidade da assistência. Esses aspectos foram registrados em (cinco) ocorrências, expressas pelos relatos que seguem.

Mas, eu não consigo enxergar esse trabalho em rede e mesmo que exista uma política de atenção pública, a mulher vai para a atenção básica no pré-natal ou em outro espaço e ela vai ficar perdida até o dia que ela for ter o parto, porque é um sistema que indica o local que ela pode cair, ter sorte ou não (P21).

Então, temos isso Rede Cegonha de forma fragmentada, eu não tenho centro de parto normal, eu não tenho uma ambulância parada para o transporte daquela mulher, caso necessário, não tem o hospital da mulher, temos hospitais de referência de apoio de risco que eu posso direcionar (P17).

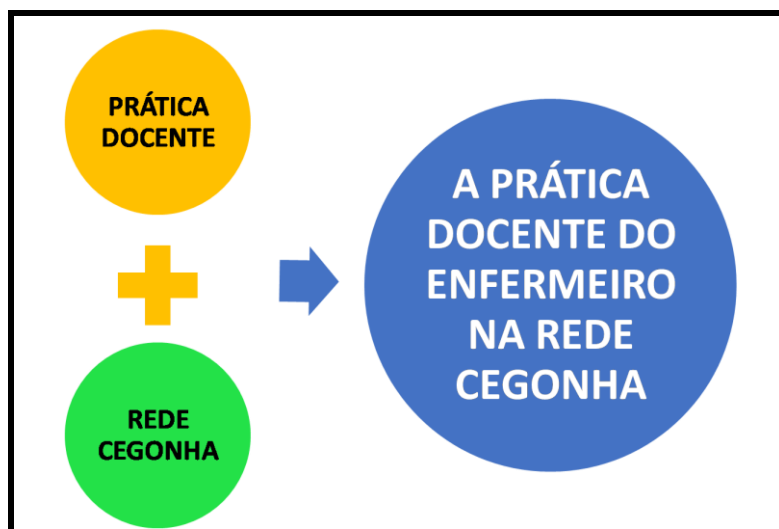
Infelizmente são os velhos problemas do SUS. Não conseguimos atender a toda a demanda. Mas com toda problemática que há na demanda, qualidade de serviço, insumos, eu acredito no SUS, o trabalho é muito bem desenvolvido. Então, eu acredito no SUS, na Política Pública da Saúde da Mulher, mas é necessário que isso abranja a parcela da população que não abrange. (P6).

Os professores apontaram que as discussões e abordagens em sala de aula vão ao encontro das diretrizes da Rede Cegonha, as diversas estratégias de ensino, no entanto há também relatos quanto às lacunas na própria docência, para fortalecimento das discussões em ambiente acadêmico que estão articuladas com as demais falas e ocorrências.

Parto normal. Sabemos que há muitos mitos sobre esse processo, pois eles veem algo em um local, em outro local veem diferente, acabam sendo contraditório. Seria bom que os alunos pudessem ver isso mais, pudessem estar mais na prática, mais ativos e participativos (P4).

Não especificamente no meio eixo temático porque trabalho a saúde da criança e do adolescente. É mais uma problematização entre a mãe e o bebê, criança ou adolescente. Mas não com essa amplitude que poderia ser discutida. Acho que estamos a quem (P20).

Os dados apresentados em suas respectivas subcategorias permitiram surgir a ‘teoria’ emergente ou fundamentada nos dados, intitulada de “Prática docente do enfermeiro na Rede Cegonha”, que reflete discussões não apenas de nível acadêmico, mas também das inquietações dos serviços e até da comunidade, visto que os alunos que estão em formação, nesse momento, serão os profissionais da prática assistencial em breve. Todo o processo descrito acima foi representado na imagem a seguir.



**Figura 1** - Representação do processo de análise dos dados, segundo a TFD<sup>(14)</sup>.

## DISCUSSÃO

### Prática Docente e Rede Cegonha

Os cursos da área da saúde estão estruturados nas políticas de saúde. Não diferente evidencia-se na enfermagem, aqui especificamente nas disciplinas que discutem a saúde materno-infantil. Conforme expresso pelos professores, os trabalhos acadêmicos estão pautados nas diretrizes da Rede Cegonha. Os docentes fomentam, durante a graduação em enfermagem, que alunos aprimorem os aspectos educativos à população feminina associada à prática assistencial.

A enfermagem é destacada com potencialidade para aumentar a confiança das gestantes, puérperas e também para favorecer o acompanhamento durante o pré-natal, por meio da consulta de enfermagem e de esclarecimentos das dúvidas, curiosidades e medos, nessa nova etapa da vida da mulher<sup>(16,14)</sup>.

Os docentes realçaram que a Rede Cegonha deve ser contextualizada e articulada intimamente com a prática clínica, orientada pela avaliação e reflexão da teoria e da prática. Isso é compreendido como potencial para formar profissionais empoderados do conteúdo científico e da realidade que encontraram na assistência e, portanto, capazes de olhar criticamente para o cenário de trabalho e propor intervenções favoráveis à assistência à saúde da mulher no período gravídico-puerperal.

No entanto, pensar o ensino na saúde como mediador para prática profissional não é tarefa comum, muito menos, usual. A academia trabalha com a busca do conhecimento e produção da ciência. Nesse prisma, configuram-se as novas formas de diálogo entre teoria e prática, nas quais a cultura é um elemento indubitavelmente importante na formulação das práxis de excelência na saúde<sup>(18)</sup>.

Com isso, a prática docente busca contribuir para a compreensão do aluno durante sua formação, da teoria e da relação prática da política. É importante ressaltar que os professores valorem e apontem a metodologia problematizadora em sua prática docente, evidente no trecho *“Então fazemos um trabalho assim inverso de levar para o espaço, conversar com as pessoas, levantar informações e depois teorizamos”*.

O domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino permitem maior segurança, de modo que o docente tenha subsídios para refletir sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade do seu trabalho<sup>(5,8)</sup>.

Nesse contexto, destaca-se a compreensão da prática docente à luz de Vigotski, que implica em atitude, reciprocidade, troca com seus pares e consigo mesmo. É ter a consciência da limitação do próprio saber e a vontade maior de desvendar novos saberes, pois toda prática bem-sucedida é precedida de outra prática bem-sucedida. A prática pedagógica de cada um é única e intransferível<sup>(19)</sup>.

A Rede Cegonha determina aos serviços de saúde que adotem práticas seguras na atenção ao parto e nascimento, bem como aumentem a disponibilidade de leitos obstétricos e neonatais. Nesse redesenho de estrutura e organização de forma gradativa em todo o território nacional, priorizam-se regiões incluídas em critério epidemiológico das altas taxas de cesariana, de mortalidade infantil, razão da mortalidade materna e densidade populacional<sup>(9)</sup>.

Os professores reconhecem os componentes preconizados na Rede Cegonha: pré-natal, parto e nascimento, puerpério, atenção integral à saúde da criança e sistema logístico - transporte sanitário e regulação<sup>”(9)</sup> como pontos positivos dessa rede, mas também fazem críticas, em especial ao quesito que se refere à operacionalização.

No Brasil, as mudanças no modelo de gestão e qualificação dos serviços de saúde na atenção materna e infantil ganham destaques nas falas dos participantes como fatores preponderantes para a implementação da Rede Cegonha um atendimento de qualidade para as equipes de trabalho e usuários do SUS os quais também podem fazer com que haja uma redução nas taxas de mortalidade materna e infantil.

Enxerga-se, assim, que as políticas de atenção à mulher estiveram em ascendente desenvolvimento na escala de implantações das políticas de atenção à saúde da mulher, nessas duas últimas décadas. E desde a implantação da Rede Cegonha têm-se investido em relevantes pesquisas que discutem a operacionalização dessa rede, seja na vertente da prática docente para a formação profissional, seja na prática profissional propriamente dita e a formação de enfermeiros capazes de refletir e agir na realidade dos serviços e valorizar os aspectos sociais e culturais que, na política de atenção à saúde da mulher, ocupam relevantes papéis.

A atuação profissional do enfermeiro na Rede Cegonha configura-se fundamental para implementação das ações na atenção básica, pois, no pré-natal, desenvolvem-se ações educativas para discutir o processo de todas as etapas do ciclo grávido-puerperal, a gestante se torna susceptível às orientações quanto ao parto e abre caminho para a adoção ao processo fisiológico do parto natural, amamentação e cuidados com o recém-nascido.

No Brasil, na rede pública, o total de partos normais assistidos, exclusivamente, por enfermeiros, ainda, é pequeno. A presença contínua do profissional enfermeiro ou enfermeiro obstetra favorece a promoção de conforto emocional, psicológico e físico, caracterizado como um elemento importante na assistência ao parto normal por meio de boas práticas obstétricas.

Os profissionais de saúde são os atores mais importantes nessa relação, em especial, a enfermagem que tem características de profissão voltadas ao atendimento humanizado e ao acolhimento, que são diretrizes da Política da Rede Cegonha. Ainda assim, para a efetivação desse modelo, necessitam-se ampliar ações como investimentos na formação inicial e continuada de profissionais, fato indispensável para que possam qualificar o atendimento às usuárias e para superar os desafios da implementação e efetividade da política<sup>(9,20,21)</sup>.

Os professores também evidenciam lacunas na formação para trabalhar a Rede Cegonha. Nesse sentido, defende-se a reflexão crítica do docente acerca da prática que tem especial importância, pois, ao refletir criticamente a prática atual, pode-se melhorar as

próximas práticas e dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no exercício da atividade docente e da profissão<sup>(5)</sup>.

### **A prática docente do enfermeiro na Rede Cegonha**

A articulação do cuidado à mulher com as políticas públicas de saúde instiga para que se dê plasticidade ao estudo das práticas docentes do enfermeiro e que responda às premissas e objetivos almejados para o processo de implementação da Rede Cegonha. Essa formação profissional subsidia os enfermeiros para a valorização da autonomia e da subjetividade de cada mulher no seu processo de gestação, parto e puerpério.

Para contextualizar a relevância do enfermeiro, vale destacar um estudo com gestantes, realizado no Rio de Janeiro em 2011, que demonstrou que, para essa população específica, o médico obstetra ainda é, centro da atenção da gestante/parturiente. Essa percepção da usuária revela que o cuidado é medicalizado e tecnicista, distante das abordagens das políticas públicas de assistência humanizada do parto. O estudo ilustrou as altas prevalências de cesarianas versus parto natural e humanizado<sup>(22,23)</sup>.

A partir das mudanças impostas com a criação do SUS na forma de fazer e pensar em saúde, impulsionaram modificações no âmbito da enfermagem, a qual se esforça em dedicar-se à aquisição de uma nova postura perante a forma de atender e conceber o ser humano, resistindo ao reducionismo das práticas diárias em saúde. Para tanto, compreende-se que há necessidade de se implementar um modelo pedagógico que promova o pensar e o agir, criticamente, caminhando para a prática profissional com ações relativas à integralidade do cuidado<sup>(5,23)</sup>. Propõe-se um modelo de formação integrativo, voltado para a aproximação dos alunos à prática profissional, do pensamento com a ação, do compromisso do processo ensino-aprendizagem com a realidade, assim se fomenta a elevação da qualidade do ensino de enfermeiros, partindo para uma atenção humanizada<sup>(24,25)</sup>.

Nesse ínterim, o professor como parte da engrenagem do processo pedagógico distingue-se pela atividade exercida e por que não pelo cenário das práticas clínicas.

O professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que realizem o objetivo de busca do processo educativo, portanto é trilateralmente ativo; o aluno, o professor, e o meio existente entre eles são ativos (Vygotsky, 2003, p79)<sup>(26)</sup>.

Ao compreender o meio social como ativo no processo de aprendizagem, entende-se que a grande contribuição para a implementação dessa rede está na formação de

profissionais que reconheçam a política da saúde da mulher e valorizem as diretrizes do SUS e as características sociais e culturais da comunidade. Para isso, a prática docente na enfermagem precisa fomentar a formação de profissionais críticos às questões culturais, sociais e biológicas das mulheres que são assistidas na Rede Cegonha.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo ao trazer à luz da teoria vigotskiana, claridade às práticas docentes dos enfermeiros e, também, evidenciar a cultura educativa clínica na assistência materno infantil. A análise identificou que embora exista fragilidades no desenvolvimento das ações de atenção integral à mulher no pré-natal, parto e nascimento, puerpério preconizados na Rede Cegonha. Os professores reconheçam que as estratégias voltadas para o ensino clínico apresentam um processo pedagógico que promove aprendizagem crítica e reflexiva do aluno, com a valorização do meio social desse processo.

Os dados deste estudo ratificados na literatura evidenciaram que a prática pedagógica clínica incide em vicissitudes de ensino, as descrições das estratégias pedagógicas se divergem em diferentes fases do processo didático apregoado pelos professores. Nesse dito, vale ressaltar que o desenho das ações da Rede Cegonha ainda que não tenha promovido o impacto esperado quanto demanda e a qualidade da assistência às usuárias do SUS, o que compromete, severamente, as práticas clínicas do ensino e a formação dos futuros profissionais que irão atuar na assistência em instituições de saúde.

Por essa razão, vislumbram-se os pressupostos de Vigotsky como um caminho a ser desbravado por pesquisadores e professores na área do ensino em saúde, que, ao justapor essa perspectiva de ensino enaltece-se o papel central do professor que é ajudar o desenvolvimento do aluno. Admite-se também que, ao apoiar a atuação do aluno sua aprendizagem surge com experiência adquirida um processo de reconstruir continuamente através das experiências e conseqüentemente a qualidade do cuidado à saúde materno infantil.

## REFERÊNCIAS

1. Costa NMSC. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? Rev. Brasileira de Educação Médica 2007 Jan/Abril; 31(1): 21-30. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022007000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000100004)
2. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. 12ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes; 2011.
3. Ribeiro ML; Cunha MI. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. Rev. Interface-Comunicação, Saúde, Educação 2010 Jan/Março; 14(32): 55-68.
4. Pimenta SG, Anastasiou LGC. Docência no ensino superior. 4ª edição. São Paulo-SP: Cortez; 2010.
5. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49ª edição. São Paulo-SP: Paz e Terra; 2014.
6. Rego TC. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes; 2008.
7. Cunha M.I, organização. Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas-SP: Papirus; 2007.
8. Libâneo JC. Didática. 2ª edição. São Paulo-SP: Cortez; 2013.
9. Ministério da Saúde. Portaria nº. 1.459, de 24 de junho de 2011. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde, a Rede Cegonha. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jul. 2011.
10. Leite CA; Fontoura HA. O desenvolvimento profissional dos professores e o uso de jogos cooperativos na prática docente nas escolas. Revista Digital da CVA-RICESU 2014 Dez; 8(30). Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/248>
11. Libâneo JC. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: Libâneo JC, Santos A. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas-SP: Alínea; 2005. p. 19-63.
12. Libâneo JC, Freitas RAMM. Vygotsky, Leontiev, Davydov? contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: Silva CC, Suanno MVR. (org.). Didática e interfaces. Rio de Janeiro- RJ: Descubra; 2007. p. 39-60.
13. Oliveira MK. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. Cadernos Cedes 2000: 35, p. 11-18.

14. Strauss A, Corbin J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. Edição 2ª. Porto Alegre-RS: Artmed; 2008.
15. Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde (Brasil). Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, 13 junho 2013; Seção 1.
16. Carrara GLR, Oliveira JP. Atuação do enfermeiro na educação em saúde durante o pré-natal: uma revisão bibliográfica. Revista Fafibe [Internet] 2013 Nov; 1(6): 96-109. Disponível em:  
<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185545.pdf>
17. Martinelli KGE, Theodoro SN, Gama SGN, Oliveira AE. Adequação do processo da assistência pré-natal segundo os critérios do Programa de Humanização do Pré-natal e Nascimento e Rede Cegonha. Rev. Bras Ginecol Obstet 2014 Jan; 36(2): 56-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v36n2/0100-7203-rbgo-36-02-00056.pdf>
18. Martins CA, Alves AG, Silva FL, Ramos LC. Ensino em saúde como intercessão às práxis de excelência na saúde. In: Costa NMSC, Pereira ERS (Organização). Ensino na Saúde: transformando práticas profissionais. Goiânia-GO: Cegraf; 2015: p. 253-266.
19. Bicudo MAV. Preâmbulo. In: Bicudo, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). Filosofia da Educação Matemática. São Paulo-SP: Edunesp; 2010: p. 15-20.
20. Gonçalves ITJ; Pereira EA. Prática do acolhimento na assistência pré-natal: limites, potencialidades e contribuições da enfermagem. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste 2013; 14(3): 620-629. Disponível em: <http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/1065>
21. Oliveira FAMP, Souza KV, Amaral MA, OLIVEIRA, ARS, Ferreira WFC. Reflections on the nurse's role in the Rede Cegonha (Stork Network). Journal of Nursing UFPE on line 2016; 10(2): p. 867-874. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/viewArticle/7424>
22. Lima MM, Kloh D, Reibnitz KS, Canever BP, Amestoy SC, Prado ML. Integralidade na formação do enfermeiro: possibilidades de aproximação com os pensamentos de Freire. Rev. Saúde & Transformação Social / Health & Social Change 2013 Out; 4(4): p. 3-8. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265330423003>

23. Santos AI; Radovanovic CAT; Marcon SL. Assistência pré-natal: Satisfação e expectativas. Rev. Rene 2010 Nov: 11(esp): p.61-71. Disponível em: [http://www.revistarene.ufc.br/edicoespecial/a07v11esp\\_n4.pdf](http://www.revistarene.ufc.br/edicoespecial/a07v11esp_n4.pdf)
24. Souza M.S. A Enfermagem e as mulheres no pré-natal: Uma contribuição freiriana na educação em saúde. Rio de Janeiro. Dissertação [Mestrado em Enfermagem] Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
25. Kloh D, Reibnitz KS, Lima MM, Correa AB. Mudanças na formação do enfermeiro sob o eixo da integralidade do cuidado: revisão integrativa. Revista de Enfermagem UFPE On Line 2015 Jan: 9(supl. 1): p. 475-483. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/download/5512/11385>
26. Casate JC, Correa AK. A humanização do cuidado na formação dos profissionais de saúde nos cursos de graduação. Rev Esc Enfem USP [Internet]. 2012 Fev: 46(1): p.219-266. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342012000100029](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100029)
27. Vygotsk LS. Psicologia pedagógica. Porto Alegre-RS: Artmed; (texto original publicado em 1926) 2003.

## **FOMENTO**

Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAGEP), Bolsa de Formação, N° Processo:2015 1026 70000795.

## **ARTIGO 3**

## **deleite e as agruras de ser professor de enfermagem**

The delight and the hardships of being a teacher of nursing

El placer y las dificultades de ser un maestro de enfermería

**Angela Gilda Alves** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Goiás.

**Cleusa Alves Martins** - Doutora em Enfermagem, Professor Associado na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás; Docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Goiás.

**Fernanda Lima e Silva** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Goiás

**Laís Bárbara Ferreira** - Graduanda em Enfermagem pela Universidade Federal de Goiás.

**Midiã Saraiva Aderaldo Alexandre** - Enfermeira Graduada pela Universidade Federal de Goiás.

**Diego Vieira de Mattos** - Enfermeiro Obstetra, Doutorando em Psicologia, Mestre em Ciências Ambientais e Saúde, Presidente da ABENFO-Goiás, Supervisor de Estágio em Obstetrícia e Pediatria pela Universo - Goiânia; Enfermeiro Obstetra da Maternidade Nascer Cidadão - Goiânia. Goiânia (GO), Brasil. E-mail: [diegovmattos@hotmail.com](mailto:diegovmattos@hotmail.com).

Diego Vieira de Mattos

Rua Belo Horizonte, Qd.164, lote 4, C-3. Parque Amazônia, Goiânia-Go, CEP 74843-100, Celular: (62) 82907119, e-mail: [diegovmattos@hotmail.com](mailto:diegovmattos@hotmail.com)

## Resumo

**Objetivo:** elucidar os sentidos que perpassam as falas dos professores enfermeiros, na vivência da prática docente. **Metodologia:** Estudo qualitativo, exploratório e descritivo, com abordagem metodológica Teoria Fundamentada em Dados. Foram entrevistados 22 professores de enfermagem que atuam em instituições de ensino superior pública e privada, na Região Centro-Oeste de Goiânia, Brasil. A coleta de dados ocorreu entre agosto a novembro de 2015. **Resultados:** emergiram quatro famílias: O encantamento de ser professor, ao ensinar aprendo, repasso, acolho, educo. O tripé: afetividade, responsabilidade e qualidade; O contraponto do encantamento docente. **Considerações Finais:** Constatamos o contentamento como resultado da reciprocidade, simpatia e respeito no ofício de ser professor enfermeiro. **Descritores:** Afetividade; Professor; Enfermagem.

## Abstract

**Objective:** To elucidate the meanings that pervade the speeches of nurses teachers, the experience of teaching practice. **Methodology:** qualitative, exploratory and descriptive study with a methodological approach Grounded Theory Data. They interviewed 22 nursing teachers who work in public and private higher education institutions in the West Region of Goiânia, Brazil. Data collection took place between August and November

2015. **Results:** four families emerged: The enchantment of being a teacher, to teach learn, go over, I welcome, educate. Tripod: affection, responsibility and quality; The counterpoint of teaching enchantment. **Final Thoughts:** We found contentment as a result of reciprocity, sympathy and respect the craft of being a teacher nurse.

## Resumen

**Objetivo:** Conocer los significados que impregnan los discursos de las enfermeras docentes, la experiencia de la práctica docente. **Metodología:** cualitativa, estudio exploratorio y descriptivo con un enfoque metodológico Grounded Theory datos. Se entrevistó a 22 docentes de enfermería que trabajan en las instituciones de educación superior públicas y privadas de la Región Oeste de Goiânia, Brasil. La recolección de datos se llevó a cabo entre agosto y noviembre de 2015. **Resultados:** cuatro familias surgieron: El encanto de ser un maestro, para enseñar a aprender, a repasar, cerebro, educar. Trípode: el afecto, la responsabilidad y la calidad. **Consideraciones finales:** Encontramos satisfacción como resultado de la reciprocidad, la simpatía y respetan el arte de ser una enfermera maestro.

## Introdução

Como é ser professor de enfermagem afinal? Essa questão aflora no enfermeiro quando esse acasalado ao magistério, à docência, ao experimentar essa prática profissional a qual não permite que ele saia

incólume dessa experiência, além de eivado dos afetos e interferências do mundo externo as quais indubitalmente refletem em sua prática profissional.

A intenção em trazer o aporte teórico de Vigotski como fonte estimuladora desse estudo tem como intuito elucidar os sentidos afetivos externados pelos professores enfermeiros<sup>1</sup>, quando esse que diz: “o ofício de professor transcende o ato de ensinar e de novos métodos” e com a descrição de que embora não se possa dizer Vigotski tenha postulado a Teoria das Emoções, ele conferiu grande importância aos afetos<sup>2</sup>.

Antes de tudo, retornar-se a pergunta. Como é ser professor de enfermagem? “*That is the question?*”. Segundo um estudioso<sup>3</sup>, “ser docente-educador hoje não é o mesmo do que sê-lo no Império, na República Velha, nem no ideário dos Pioneiros, nem no ideário progressista mais recente dos anos de 1980 (...)”. A cultura que impregna as atividades de enfermagem é milenar, contudo não se restringe ao ato do cuidar, além disso apropria-se do conhecimento como prática integrada à ciência, à arte e à ética, o que a princípio pareceria insurgente vislumbrar a possibilidade de uma simbiose entre o ofício de professor e o profissional enfermeiro. Parafraseando Vigotski<sup>4</sup>espelhado em Marx e Engels, “Se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica.”

Ser professor é desenvolver a habilidade e sensibilidade às necessidades dos seus alunos, pois não somente os métodos aprendidos no âmbito acadêmico são necessários para ser professor. Para ser professor é necessário, equilibrar o conhecimento científico e os saberes que o

professor como indivíduo traz em si. O professor de enfermagem deve obter conhecimentos básicos relacionados a métodos pedagógicos de ensino-aprendizagem para que se possa implementar atividades que facilitem o aprendizado dos seus alunos<sup>5</sup>. Ser professor é ser facilitador e mediador do processo ensino aprendizagem e de empoderamento dos seus alunos, uma vez que esses alunos empoderados podem atuar com maior segurança em sua profissão.<sup>5,6</sup>

A troca de afetos e saberes traz fatos marcantes e extraordinários para o papel do professor reconfigurado em um modelo linear, analógico, que em uma digressão, pode-se dizer um modelo de ubiquidade.

A reflexão sobre afetividade na psicologia histórico-cultural remete sobre questões do psiquismo humano. A emoção não é um componente solitário e nem tão pouco isolado do funcionamento psicológico, pois está arraigado à memória, pensamento, imaginação, planejamento, conhecimento, conceitos, significados, sentidos, percepção, atenção, linguagem. Há, nesse sentido, uma polarização na forma de conceber a razão e a emoção.<sup>2</sup> Aqui a palavra não é uma simples palavra, mas adquire a unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, assim à palavra com significado “ao mesmo tempo são fenômenos de discurso e intelectual”.<sup>7</sup>

A afetividade tem sido um aliado considerável ao ato de aprender e ensinar deve estar ligado ao ato afetivo que deve ser prazeroso nas práticas pedagógicas. Essa domina a atividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, concebendo equilíbrio e harmonia à personalidade.<sup>8</sup>

As várias experiências dos professores como sujeitos sociais e culturais, com seus valores, sentimentos, emoções e comportamentos, inseridos no contexto social induzem à compreensão de que as dimensões da vida social dos professores determinam, parcialmente, a sua prática pedagógica.<sup>9</sup>

Nesse sentido, o presente estudo tem como elucidar os sentidos que perpassam as falas dos professores enfermeiros, na vivência da prática docente.

### **Metodologia**

Este é um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, utilizando como abordagem metodológica a Teoria Fundamentada em Dados (TFD). A coleta de dados ocorreu entre agosto e novembro de 2015, por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados 22 Enfermeiros Professores integrantes do Núcleo de Saúde Pública das disciplinas de Saúde da Mulher, Saúde da Criança e Saúde Coletiva, de seis instituições de ensino superior (IES) pública e privada, na Região Centro-Oeste de Goiânia, Brasil.

A Teoria Fundamentada em Dados visa à captação e interpretação do que acontece em determinado contexto ou objeto estudado, como se dá o dia a dia dos participantes e, a partir da compreensão dos significados e de suas implicações, produzir conhecimento e proporcionar um direcionamento relevante para a ação.<sup>10,11</sup>

Esse método permite ao pesquisador desenvolver e relacionar conceitos que descrevem como o participante vive uma certa realidade e como enfrenta os desafios nela presentes, o pesquisador busca construir um modelo conceitual que explique o fenômeno estudado.

O processo de codificação seguiu três estágios: no primeiro momento, após leitura flutuante das respostas o que é ser professor e fale sobre essa prática. Procedeu-se a codificação por microanálise a qual permitiu levantar informações contidas em pequenas porções dos dados. A similaridade e diferenças nesse estágio denominado codificação aberta - primeira etapa para desenvolver as famílias.

O próximo passo, a codificação axial através da ferramenta Atlas Ti permitiu o entrelaçamento e a interconexão que, após codificado os dados, foram comparados aos demais. A ação de tais procedimentos é denominada codificação seletiva que se entende como o maior nível em complexidade.

## **Resultados e Discussão**

Entre os sujeitos do estudo, 14% são do sexo masculino. Sendo que, 55% desses professores possuem idade superior a 45 anos. Quanto ao estado civil dos docentes 63% dos docentes, são casados, 23%, solteiros e 14%, divorciados, dos quais 73% possui um filho e 27% não possuem filhos.

Todos os docentes relataram não se limitar ao conhecimento adquirido no período da graduação, mas prosseguir em busca do conhecimento através de especializações, mestrado e doutorado. Como resultado, também, se observou que entre os 22 entrevistados, 41% deles

possuem o título de Mestre, 23% possuem algum tipo de especialização, 18%, o título de Doutor. Também se percebe que 19% dos professores ainda estão nesse processo de aquisição do conhecimento dos quais 14% relatam estar realizando mestrado e 5%, o doutorado.

Os entrevistados responderam à questão relacionada a qual instituição de ensino está vinculada sua prestação de serviço. Surgiram dados demonstrando que, 82% dos mesmos estão vinculados à Rede Privada de Ensino, e 18%, Rede Pública de Ensino.

Quanto à carga horária semanal, 55% dos docentes trabalham mais que 25 horas semanais e 45%, menos que 25 horas semanais. Não se obteve dados relacionados ao tempo extra dedicado à profissão para elaboração do material e preparação do conteúdo a ser ministrado.

Para a análise dos dados, utilizou-se a ferramenta de análise do atlas ti, construindo as microanálises por palavras, frases e orações que originaram os códigos. As famílias interligadas com as de mais famílias representadas em formato de desenho, as em rede semânticas, em seguida o processo de refinamento e abstração das falas dos participantes reduzidas altamente, explicam o conjunto das famílias inter-relacionadas no núcleo central que relacionado aos resultados dessas análises e associada à TFD geraram explicações plausíveis.<sup>12</sup>

A análise dos dados surgiu um núcleo central o qual nominou-se: o sentido de ser professor perpassa pelo desiderato do enfermeiro, e abriram-se os nomes às quatro famílias: O encantamento do professor; Ao ensinar aprendo, repasso, acolho, educo; O tripé: afetividade

responsabilidade, qualidade e a 4ª família recebeu o nome de o contraponto do encantamento docente.

### **O sentido de ser professor perpassa pelo desiderato do enfermeiro**

Profissão de professor procurada, originalmente, por mulheres, as quais desejavam uma dimensão de reconhecimento social.<sup>13</sup> No século XIX, a docência era uma profissão com predominância do gênero masculino. Mas, com as mudanças no sistema educacional da época, houve uma divisão sexual do trabalho, fazendo com que as mulheres se tornassem maioria na docência. O perfil docente e os elementos que compõem sua formação estão contextualizados na seguinte ordem a serem descritos.

De acordo com os dados obtidos, observa-se que 86% dos docentes pertencem ao sexo feminino. Como profissão procurada,<sup>13</sup> originalmente, por mulheres, as quais desejavam uma dimensão de reconhecimento social e com essa divisão, o mundo ocidental tem imposto uma divisão de papéis entre o gênero masculino e feminino. Ditando qual ação é do gênero feminino e qual ação é do gênero masculino.

No século XIX, a docência era uma profissão com predominância do sexo masculino. Duas argumentações são impostas sobre a mulher: a argumentação ecológica, em que a mulher deve ser mãe e dona de casa e a argumentação essencialista que afirma que toda mulher possui, em sua natureza, características como afeto, dependência, irracionalidade e fraqueza.<sup>14</sup>

A docência foi um dos primeiros locais em que mulheres adentraram ao mercado de trabalho. A partir do século XIX, aumentaram a quantidade de mulheres na docência e diminuiu a incidência de homens. No século XX, percebe-se diminuição salarial dos docentes e condições de trabalho precárias culminando no distanciamento dos homens nesta carreira, sendo a docência uma profissão com predominância de mulheres, ela é considerada como profissão feminista onde as mulheres ganham menos que os homens mesmo desempenhando funções equivalentes e sofrem por desprestígio social. Quanto às carreiras ditas como femininas: professora e enfermeira. São ditas assim por demonstrar habilidades relacionadas a feminilidade como afeto e cuidado. Sendo de certo modo errôneo, pois a efetividade é um sentimento do ser humano e não somente da mulher.<sup>16</sup>

Em nesta pesquisa, um participante expôs seus sentimentos relacionados a essas argumentações.

*Ser professor é ser um pouco pai, um pouco mãe [...] é quando carregamos nossos alunos no início e os ensinamos a caminhar, assim como ensinamos os nossos filhos a andar e falamos:-Vem filho, que a mamãe segura! É mais ou menos isso, venha que eu estou aqui para te dar essa e apoio, e depois começar soltar e ele entende que sabe correr, saltar e ele vai brincar um pouquinho com a enfermagem (P 08).*

Dentre os nossos dados dos 22 professores entrevistados, alguns relataram a necessidade de se atualizarem continuamente devido à

facilidade que os alunos têm de verificar o que está sendo dito em sala de aula:

*Se você coloca uma informação ultrapassada, inadequada ele tem meios de obter rapidamente de verificar aquela informação. Então você tem que manter meios de se manter atualizada(P19).*

A responsabilidade de repassar o conteúdo ao aluno, sendo estes fatores causadores de estresse devido as suas responsabilidades exigências profissionais. Alguns dos motivos que motivam os docentes a continuarem em sua carreira é gostar da oportunidade de trocar vivências e informações<sup>16</sup>, e obter oportunidade de se atualizar e o bom convívio com os colegas de profissão.

*A construção do perfil docente se constrói a medida que você executa a tarefa, é muito interessante porque a cada dia é uma situação nova, tendo desafios constantemente. Desafios de buscar novos conhecimentos, de buscar novas tecnologias para aplicar a garantia de ensino e aprendizagem do aluno(P18).*

### **O encantamento de ser professor**

Durante a prática docente, os professores vivenciam inúmeras experiências, sendo uma delas o deleite da profissão. O prazer no trabalho docente está atrelado à liberdade de expressão, ao conhecimento

progressivo, ao convívio com os colegas de trabalho e alunos, ao reconhecimento e à valorização.<sup>17</sup>

A satisfação do professor durante o exercício de seu, se mostra relevante no processo de aprendizagem, pois o professor é um mediador do saber e não apenas detentor. É fundamental o engajamento nesse processo.<sup>18</sup> Dessa forma, a produção e transferência de conhecimentos só são possíveis através da interação entre os professores e estudantes.

*É maravilhosa [...] Porque é algo que estamos fazendo em relação à vida futura de outros profissionais (P 01).*

*É minha paixão. Eu amo muito ser professora (P 05).*

*[...] Quando estou em sala de aula, eu estou no paraíso. Porque penso que o processo de ensinar, de trazer informações e passar para o outro é grandioso demais (P 07).*

*Ser professor é ser um pouco pai, um pouco mãe (P 08).*

*Ser professor é gratificante, você participa da formação dos outros (P12).*

O prazer pela profissão também é desencadeado pela conquista de um sonho de infância, pelo afloramento da vocação ou até mesmo pela influência dos familiares, o que evidencia as falas:

*Eu costumo dizer que eu tenho alma de professor. Porque eu nasci no dia do professor e ser professor para mim é maravilhoso é importante. Minha mãe foi professora, ela trabalhava em algumas atividades que era de coordenação. E quando jovem, criança eu me lembro de pegar giz e escrever, enfim, ser professor é minha alma (P 02).*

*É uma vocação porque deixamos de praticar a enfermagem propriamente dita na assistência para trabalhar na docência (P 06).*

*Então para mim ser professor a princípio é algo que eu sempre quis, eu acho que quando eu brincava, brincava de ser professora. Minha mãe era professora do ensino fundamental, ela alfabetizava. Eu lembro que eu tinha uns 13, 14 anos morávamos no interior e minha mãe ficou doente e eu assumi a sala de aula dela (P 21).*

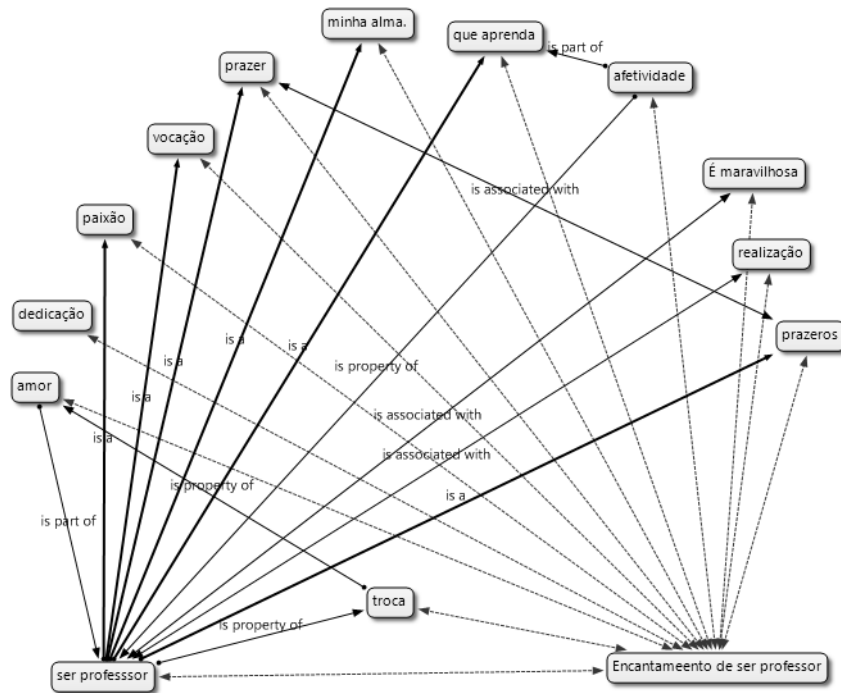


Figura 1 - Rede Semântica - Encantamento de ser professor. As relações entre os códigos estão definidas a seguir: is part of (é parte de); is a (é um); is property of (é propriedade de); is associated with (está associado com).

### Ao ensinar aprendo, repasso, acolho, educo

O professor tem papel extremamente importante na vida acadêmica dos seus alunos, mas como há pessoas em um grupo de diversas personalidades é necessário saber lidar com pessoas de personalidades variadas.

*É um processo de construção contínuo[...] A construção do perfil docente constrói a medida que você executa a tarefa, é muito interessante porque a cada dia é uma situação nova. Desafios de buscar novos conhecimentos de buscar novas tecnologias para aplicar a garantia de ensino e aprendizagem do aluno.*

*Porque cada ser aluno, é Um ser com individualidade, especificidades, especificamente no nosso cada do ensino[...]. Temos que respeitar muito a individualidade do aluno, porque cada um traz um processo individual de conhecimento. E a aplicação também diferente, durante as aulas práticas temos que ter toda uma didática para lidar com a diferença garantindo que o aluno aprenda (P 18).*

Contribuindo para uma educação voltada não somente para o crescimento individual, mas sim um crescimento coletivo, no qual a sociedade é atingida positivamente pela qualidade deste ensino.<sup>16</sup>

O ser humano, qualquer que seja seu grau de socialização, deve libertar-se dessa falsa obsessão de que só aqueles que nos parecem semelhantes nos são próximos e que para serem fraternais conosco, os outros devem ser idênticos a nós.<sup>19</sup>

Acredita-se estar a todo momento compartilhando a construção do aprendizado, considerando a contribuição de cada aluno, compreendendo-o como ser histórico e sujeito do seu próprio movimento. Para que o professor possa repassar um conteúdo é necessário que ele obtenha um bom domínio sobre o tema abordado e didática para repassar esta informação. Portanto, ao ensinar, o professor expõe o seu conhecimento científico relacionando-as as experiências já vivenciadas. Fazendo assim haverá um processo de repasse de informações e experiências significativo

para seus alunos. Uma vez que além de ensinar o teórico, apresenta relatos da prática facilitando assim a visualização desde conteúdo por seus alunos.

Para se fazer um planejamento e implementá-lo é necessário que esse docente obtenha uma base pedagógica anteriormente. Sendo esta base: noções básicas sobre o tema a ser repassado, vivência prática do mesmo, habilidade de correlacionar as informações as esferas cognitivas, emocional e habilidades, repertório para discussão do tema relacionada aos encargos éticos e políticos, para que seus ouvintes possam desenvolver um olhar crítico sobre o tema.<sup>5</sup>

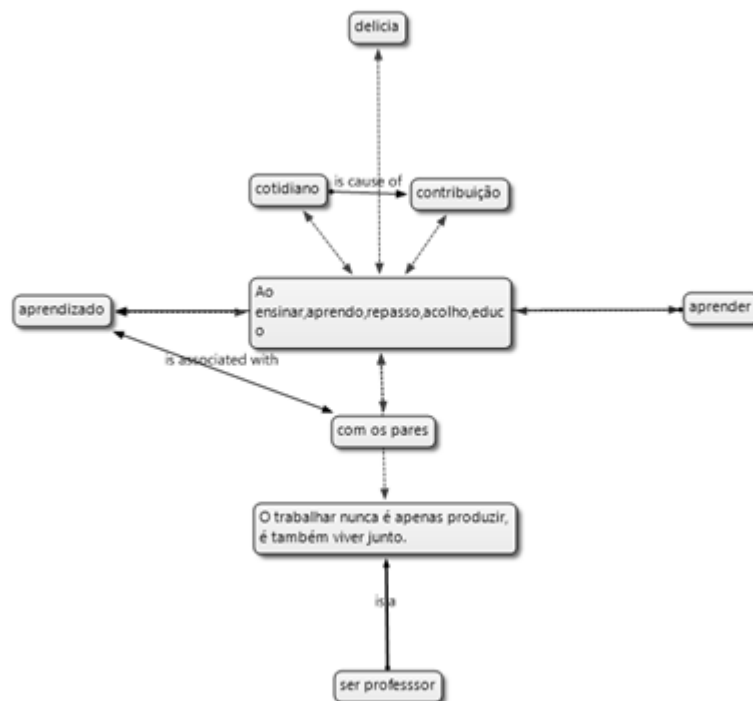


Figura 2 - Rede Semântica - Ao Ensinar, aprendo, repasso, acolho, educar. As relações entre os códigos estão definidas a seguir: is cause of (é causa de); is a (é um); is associated with (está associado com).

## **Tripé: afetividade, responsabilidade e qualidade**

Os sentidos presentes na vida das pessoas e aqui dos professores de enfermagem que, devido às suas peculiaridades, denotam ao ensino de enfermagem que é realizado em um ambiente pedagógico complexo, exigindo uma ação pedagógica, mais do que a formação técnica e científica, exigindo também uma formação voltada para a transformação social. Uma musculatura maior quanto às vivências, experiências, conhecimentos da qual desperta os processos internos, relacionados ao ambiente cultural.<sup>18,20</sup>

*[...] É a responsabilidade que temos na formação do profissional (P 18).*

*Transmitir o olhar mais crítico da realidade [...] para a formação do cidadão e cidadã (P 21).*

*Contribuir para uma assistência de qualidade (P 16).*

Com os conhecimentos científicos e pedagógicos para ensinar o seu aluno, o professor como protagonista desse processo, ensinar ao aluno de enfermagem a prática do cuidado, deve ser constantemente reformulado, quanto ao cenário de práticas. Portanto, a tarefa do professor é se apropriar do instrumento científico e buscar constantemente se capacitar, qualificar para atingir um processo de ensino-aprendizagem para além da competência. Um preparo didático que diz respeito à área pedagógica é

evidente nas falas dos participantes. Entende-se que a qualidade atrelada à responsabilidade é mais um atributo que deu plasticidade ao exercício da docência.<sup>5,21</sup>

### **O contraponto do encantamento docente**

No século XIX, a docência era uma profissão com predominância do gênero masculino. Duas argumentações são impostas sobre a mulher: a argumentação ecológica, em que a mulher deve ser mãe e dona de casa e a argumentação essencialista que afirma que toda mulher possui em sua natureza características como afeto, dependência, irracionalidade e fraqueza.<sup>14</sup>

Diferenças entre homens e mulheres são fortemente qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas e com forte intenção de produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e geração.<sup>15</sup>

Também notaram-se fatores estressores como a desvalorização do professor em si, o desejo por melhoria salarial outros motivos pelos quais ele se sente desmotivado, conforme pode-se observar na, figura 2, a dor também causa angústia que está relacionado ao desinteresse do aluno e falta de recursos.

*O que tenho observado é um desinteresse muito grande por parte dos alunos. [...] me despertada certa angústia [...] o professor tinha mais importância (P 15).*

Os docentes enfermeiros possuem desencadeantes de estresse no seu cotidiano como: as exigências profissionais, acúmulo de trabalho e múltiplas funções, dupla jornada de trabalho e necessidade de um salário melhor. Relatos como sobreposição a esses aparecem nas falas dos participantes. Entendemos que o contra ponto do encantamento docente por mais que impacta no exercício profissional os relatos aparecem sutilmente, porém com muito teor de indignação.<sup>22</sup>

*[...] Mas acho que o professor deveria ser mais valorizado e mais bem remunerado (P 06).*

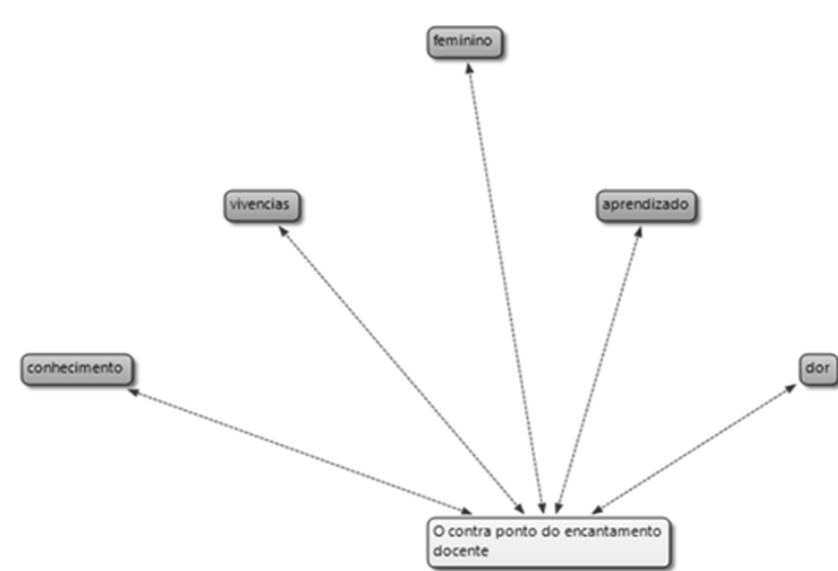


Figura 3 - Rede Semântica - O contraponto do encantamento docente

Por se observar a figura 3, a sobreposição dos sentidos de ser professor e a relação desta sobreposição formando uma rede de proximidades com a responsabilidade e aprendizagem, as quais os professores carregam em sua prática profissional. Ao filtrarmos as relações interligadas dos códigos ressalta a importância da mediação um dos pressupostos de Vigotsky quando afirma que aprende-se com alguém mais velho ou com alguém com mais experiências.

Entende-se que os professores respondem com muita veemência o quanto são importantes para que ocorra o processo de ensino aprendido, além disso esses códigos correlacionam com as famílias de uma forma muito próxima em características e potencialidades. Conhecimento e dedicação congruindo com o ser professor constituem a formação da base do sentido de ser professor. Esses pilares que sustentam os demais conceitos que se segue: aprendizado, emoções, cultura, práticas educacionais os quais se sobrepõem, como telhas, como as pétalas das flores com a mais pura e fina certeza a de proteger o que de mais simples portamos o desiderato do professor enfermeiro.

### **Considerações Finais**

Com o processo de análise dos dados, tornou-se transparente a reação afetiva-emocional que o professor manifesta ao ser perguntado acerca do seu ofício. A relevância do magistério é algo incontestável, o conhecimento modifica o comportamento do ser humano. Nesse contexto,

ao analisar as falas dos professores, constatou-se o peso da incumbência magistral, despertando sentimentos de prazer e desagrado.

Observou-se que uma áurea de amor, paixão, prazer eclode em seu semblante, na expressão do olhar e no sorriso incandescente dos participantes. Tais reações emocionais sucumbiram qualquer outra nuvem de dissabor que a profissão carrega “as agruras”, tornando-se ínfima perto de tanto prazer em fazer aquilo que se gosta. O contentamento é resultado da reciprocidade, simpatia e respeito entre professor e aluno e realização profissional. Em contrapartida, o desagrado se manifesta pelo anseio do reconhecimento profissional.

São muitos os desafios do indivíduo que escolhem ingressar na docência. Desafios que começam desde o seu desenvolvimento pedagógico até a aplicação da prática. Professor este que estuda, mas vivencia em seu cotidiano situações críticas da conjuntura social, é complicado retratar como exemplo para ensino de qualidade, no País.

## Referências

1. Nóvoa A. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa. 2009.
2. Souza VLT, Petroni AP, Andrada PC. A Afetividade como traço da constituição identitária docente: O olhar da psicologia. *Psicologia &*

Sociedade[Internet]. 2013 [cited 2016 feb 02]; 25 (3); 527-537. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/07.pdf> .

3. Arroyo MG. Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
4. Vigotski LS. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes. 2004.
5. Rodrigues MTP, Sobrinho JACM. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. Rev Bras Enferm [Internet]. 2006 [cited 2016 feb 05]; 59 (3): 456-459. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf> .
6. SEMIM, Gabriela Maschio et al. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 30, n. 3, p. 484, 2009.
7. Vigotski LS. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
8. LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.
9. Silva SMC, Almeida CMC, Ferreira Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em estudo* [Internet]. 2011 [cited 2016 feb 12] 16

(2): 219-228. Available from:  
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a05v16n2.pdf>

10. Strauss AL, Corbin J. Pesquisa Qualitativa: Técnica e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2008.
11. Charmaz K. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa/ Kathy Charmaz; tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
12. Freitas AS, Mello RB. Uma Grounded Theory para a ação gerencial no processo de implementação do e-learning nas escolas de negócios do Brasil. BASE-Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos [Internet]. 2013 [cited 2016 feb 22]; 10 (2): 100-116. Available from:<http://revistas.unisinos.br/index.php/base/article/view/base.2013.102.01/1542>
13. Hypólito ALM. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico. 1ª edição. Campinas: Papirus. 1997.
14. Yannoulas SC. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras. Rev Bras Est Pedag [Internet]. 1992 [cited 2016 feb 06]; 73:497 - 521.

Availablefrom:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1236/12>

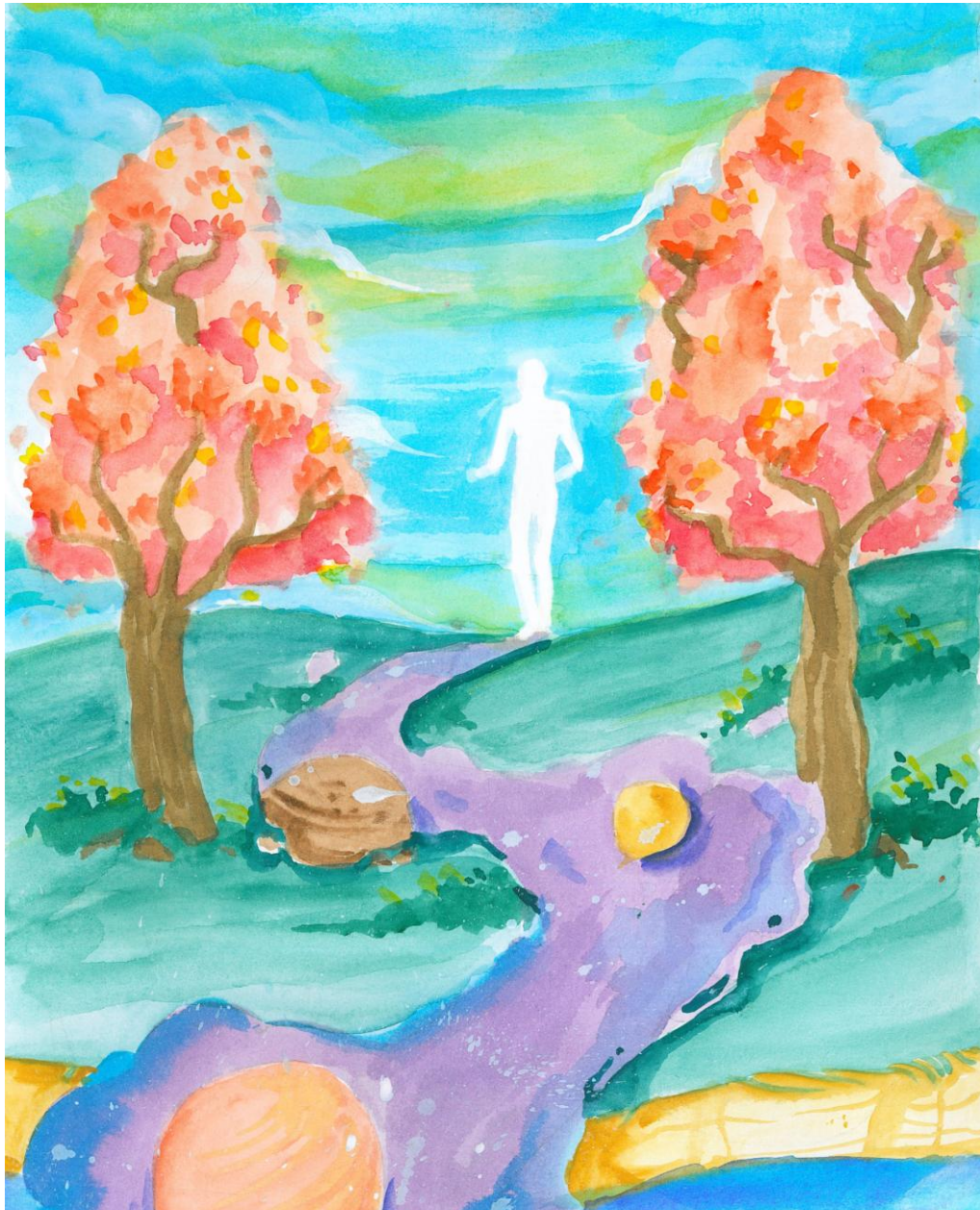
10

15. CARLOTTO, Mary Sandra; BARCINSKI, Mariana; FONSECA, Rosália. Transtornos mentais comuns e associação com variáveis sociodemográficas e estressores ocupacionais: uma análise de gênero. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 3, p. 1006-1026, 2015.
  
16. Moreira HR, Collet C, Farias GO, Nascimento JV. Síndrome de burnout em professores de Educação Física: um estudo de casos. *Revista Digital*[Internet]. 2008 [cited 2016 feb 28];13 (123). Available from: <http://www.efdeportes.com/efd123/sindrome-de-burnout-em-professores-de-educacao-fisica.htm>
  
17. SOUZA, Susane Petinelli; SOUZA, Eloísio Moulin de. The work of the teacher on the management course: concepts reconsidered. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 83-102, 2012
  
18. Nascimento LP. Representações sociais de professoras sobre o prazer e desprazer nos seus trabalhos. *R Est Inv Psico y Educ.* [Internet]. 2015 [cited 2016 feb 19]; Vol extra (6): A6-103. Available from: [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/275/pdf\\_151](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/275/pdf_151)
  
19. Mailhiot GB. Dinâmica e gênese dos grupos. 1ª edição. São Paulo: Vozes. 2013.

20. Bevilaqua CF, Ferreira LS, Manckel MCM. Os sentidos de trabalho e de escola nos discursos de professores. R Educ Públ Cuiabá [Internet]. 2016[cited 2016 feb 09]; 25 (58): 75-94.  
Available from: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/2541/pdf>.
21. PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed Editora, 2009  
.
22. Christophoro RW, Waidman MAP. Estresse e condições de trabalho: um estudo com docentes do curso de enfermagem da UEM, Acta Scientiarum [Internet]. 2002 [cited 2016 feb 12]; 24 (3); 757-763.  
Available from: <file:///D:/Desktop/2505-7657-1-PB.pdf> .

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Nós fizemos isso sozinhas"*



*Vá até as pessoas. Aprenda com elas. Viva com elas. Ame-as. Comece com aquilo que elas sabem, construa com aquilo que elas têm. Mas o melhor líder é aquele que, quando o trabalho estiver pronto, quando a tarefa estiver cumprida, dirá, nós fizemos isso sozinhas.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: Nós fizemos isso sozinhas**

---

Este estudo teve a intenção de analisar as contribuições da formação pedagógica na prática docente do enfermeiro na perspectiva da abordagem histórico-cultural tendo como primeiro ponto caracterizar as metodologias de ensino desenvolvidas nas práticas docentes do enfermeiro no cenário das políticas públicas de atenção à saúde materno infantil.

Ao analisar as contribuições da formação pedagógica na prática docente do enfermeiro na perspectiva da abordagem histórico-cultural o estudo foi construído seguindo o percurso metodológico no qual os objetivos foram atendidos a partir da apresentação e discussão dos dados em quatro subcategorias e uma categoria central, e também em formato de artigos. Neste momento considerou-se importante destacar alguns pontos das discussões e análises.

As subcategorias permitiram organizar e discutir os dados, sendo: formação docente do enfermeiro; processo ensino-aprendizagem; metodologias e estratégias de ensino e a interface das tendências progressistas. E após a saturação da discussão das subcategorias emergiu a categoria central, A prática pedagógica do docente distante do processo didático e dos contributos de Vigotski que revela como os professores tem distanciado a prática pedagógica do processo didático, além da aplicação empírica da teoria histórico-cultural.

O primeiro artigo apresenta uma revisão integrativa da temática “A teoria de Vigotski: contribuição para a formação superior em saúde no Brasil”, que apresenta os preceitos teóricos de Vigotski para o ensino aprendizagem associados a inserção de tecnologias, como fatores importantes no ensino superior na área da saúde. Por prover maior agilidade na busca de informações, favorecer aos docentes e discentes a comunicação de conteúdos de forma dinâmica, eficaz e condizente na atualidade.

O uso da tecnologia deve estar próximo e conectado à satisfação de necessidades humanas, afinal, como no entendimento de Vigotski, o homem possui natureza social, uma vez que nasce em um ambiente carregado de valores culturais. Nesse sentido, a importância da tecnologia não pode ser maior que a do ser humano e o contato e a convivência entre os seres humanos jamais deverão ser ignorados. No entanto, o uso excessivo das tecnologias pode potencializar o distanciamento, o contato entre os seres de relação e até banir as relações sociais.

Portanto, todas as profissões da área da saúde podem se beneficiar das tecnologias no âmbito laboral e desenvolverem novas abordagens teórico-pedagógicas, aproximando os diversos saberes e tecnologias para integração das partes para a formação do profissional de saúde e promover a inter-relação nas dimensões do cuidado aos usuários do sistema de saúde.

Seguindo na perspectiva da atenção a saúde da mulher, agora articulada a prática docente do enfermeiro, tem-se o segundo artigo intitulado, "A prática docente do enfermeiro na Rede Cegonha à luz da Teoria Histórico-Cultural". Este estudo buscou analisar a prática pedagógica do docente enfermeiro articulada as ações de atenção à mulher na Rede Cegonha.

Em síntese, o segundo trabalho apontou que, para a efetividade da Rede Cegonha para a promoção do impacto esperado quanto demanda e a qualidade, são necessários investimentos na capacitação e na formação dos profissionais. Visto que, os professores reconhecem as estratégias pedagógicas voltadas ao ensino clínico como fomentadoras da aprendizagem crítica-reflexiva do aluno, com a valorização do meio social que contextualiza o processo.

O terceiro artigo "O deleite e as agruras de ser professor de enfermagem", trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, e faz elucidação dos sentidos que perpassam as falas dos professores enfermeiros, na vivência da prática docente. Foram discutidas quatro famílias que emergiram dos dados da pesquisa: O encantamento de ser professor, ao

ensinar aprendo, repasso, acolho, educo. O tripé: afetividade, responsabilidade e qualidade; O contraponto do encantamento docente.

Nesse estudo, observamos que uma áurea de amor, paixão e prazer eclode em seu semblante, na expressão do olhar e no sorriso incandescente de todos os participantes. Tais reações emocionais sucumbiram qualquer outra nuvem de dissabor que a profissão carrega “as agruras”, tornando ínfima perto de tanto prazer em fazer aquilo que se gosta. O Contentamento é resultado da reciprocidade, simpatia e respeito entre professor e aluno e realização profissional. Em contrapartida, o desagrado se manifesta pelo anseio do reconhecimento profissional.

Contudo, o ensejo em saturar os resultados e as discussões gerou a densidade dessa dissertação. Entende-se que a temática não está encerrada, o que dá margem a outras pesquisas nessa vertente, a fim de delinear a prática docente na área da saúde pensando os processos didáticos e também nas contribuições da teoria histórico-cultural.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, E.G; BATISTA, N.A. Desempenho docente no contexto PBL: essência para aprendizagem e formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 2, p. 192-201, 2013.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade**. Joinville, SC: Univille, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.) **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

ANDRÉ, M. E.; DALMAZO A. **Papel Da Pesquisa Na Formação E Na Prática Dos Professores**. Campinas: Papirus, 2011.

ARAGÃO, A. M. F.; FERREIRA, L. H.; PREZOTTO, M. É possível convidar Schön e Vygotsky para um mesmo jantar? Fundamentos da teoria histórico-cultural para a reflexividade docente. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012.

ARAÚJO, V. A. B. T.; GEBRAN, R. A.; DE BARROS, H. F. Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum Education**, v. 38, n. 1, p. 69-79, 2016.

ARAÚJO, T. M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 29, n. 1, p. 6, 2011.

BACKES, D. C. E., MARINHO, M.; COSTENARO, R. S.; NUNES, S.; RUPOLO, I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, vol. 63, n.3, Mai/Jun 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000300012)> Acesso em: 25/06/15

BANDEIRA DE MELLO, R. Softwares em Pesquisa Qualitativa. In: Christiane Kleinubing Godoi; Rodrigo Bandeira-de-Mello; Anielson Barbosa da Silva. (Org.). Pesquisa Qualitativa em Organizações: Paradigmas, Estratégias e Métodos. Pesquisa Qualitativa em Organizações: **Paradigmas, Estratégias e Métodos**. 1ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2006, v. 1, p. 429-460.

BANDEIRA DE MELLO, R. Operacionalizando o Método da Grounded Theory nas Pesquisas em Estratégia: Técnicas e Procedimentos de Análise com Apoio do Software Atlas/TI. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/3es2003-39.pdf>. Acessado em: 18/03/16

BARRO, A. M. M. S.; DE JESUS FERRONATO, C.; NASCIMENTO, R. S. Por uma reflexão sobre o enfermeiro professor: um diálogo com estudiosos sobre a temática. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.

BARROS, H. F. Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum Education**, v. 38, n. 1, p. 69-79, 2016.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 283-294, 2005.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p.25-40, 2012.

BERNARDO, J. C. O. Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores. Dissertação [Mestrado em Educação]. Orientador: Acir Mário Karwoski. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

BEZERRA, P. L. S. **Vigotski A CONSTRUCAO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM** (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem) Tradução: PAULO BEZERRA - Professor Livre-Docente em Literatura Russa pela USP Martins Fontes 500 Paulo, 2010.

BICUDO, M.A.V. **Filosofia da educação matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas**. São Paulo: UNESP, 2010. 248 p.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 101, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação/CES nº 1133, de 01 de outubro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1E, p. 131, 3, out de 2001.

BRASIL, Lei 11108/ 05 | **Lei nº 11.108, de 7 de abril de 2005**. Brasília, 7 de abril de 2005. In: Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria n. 1.459 de 24 de junho de 2011**. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde, a Rede Cegonha. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jul. 2011.

CALIL, L. E. S. **Direito do Trabalho da mulher: a questão da igualdade jurídica ante a desigualdade fática**. LTr, p. 176, 2007.

CASSIANI, S. H. B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentados dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-am Enfermagem** dezembro; 4(3):75-88. 1996.

CASTANHO, M. E. **Pesquisa em pedagogia universitária. Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, p. 63-73, 2007.

CARVALHO, R. S.; VIANA, L. de O. La formación del enfermero docente de la enseñanza media profesional en relación con el principio de la interdisciplinariedad. **Enfermería Global [online]**, n. 15, p. 0-0. ISSN 1695-6141. 2009.

CAVALCANTE, C. A. A.; NÓBREGA, J. A. B.; ENDERS, B. C.; MEDEIROS, S. M. Promoção da saúde e trabalho: um ensaio analítico. **Revista Eletrônica de**

**Enfermagem:** Disponível em  
<<http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n1/v10n1a23.htm>>. Acesso em: 15 de  
jan. 2015.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.9, n.16, p.161-77, fev, 2005.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 162 p.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**/ Kathy Charmaz; tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHENITZ, W.C.; SWANSON, J. M. **From Practice to Grounded Theory: qualitative research in nursing**. California: Addison-Wesley; 1986.

COSTA S. M. DURÃES, S. J. A., ABREU, M. H. N. G. Feminização do curso de odontologia da Universidade Estadual de Montes Claros. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15(Supl. 1): 1865-1873, 2010.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 55, p. 205-223, 2011.

COSTA, G. S. MOBILE, MOBILE LEARNING: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

COSTA, M. C. M. D. R., LIMA, S. P.; SANTOS, L. M. C. SILVA, E. R.; ERDMANN, A. L. Teoria fundamentada nos dados em pesquisa na saúde da mulher: estudo bibliométrico. **Revista de Enfermagem UFPE [on line]**, v. 7, p. 4153-60, 2013.

COSTA, N. M. S. C.; PEREIRA, E. R. S. (Org.). **Ensino na Saúde: transformando práticas profissionais**. In: MARTINS, C. A.; ALVES, A. G.; SILVA, F. L.; RAMOS, L. C. Ensino em saúde como intercessão às práxis de excelência na saúde. 1. ed. Goiânia - Goiás: Cegraf: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 2015. p. 253 à 266.

CUNHA, M.I. (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DANTAS, C.C.; LEITE, J. L.; LIMA, S. B. S.; STIPP, M. A. C. Teoria Fundamentada nos Dados – Aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. v. 17, n. 4, p. 573-579, Abril, 2009.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI. **Revista Latino-am Enfermagem**, v. 12, n. 5, p. 821-7, 2004.

FAVA, S. M. C. L.; NUNES, Z. B.; GONÇALVES, M. F. C. Abordagem Histórico-Cultural como Referencial Teórico para Pesquisa em Enfermagem. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, v. 2, n. 02, 2013.

FAZENDA, I. **Empowerment e participação, uma estratégia de mudança**. Centro Português de Investigação e História e Trabalho Social, 2003.

FAZENDA, I. C. A. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo: um capítulo na história da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 61-65, 2013.

FERREIRA, E. M.; FERNANDES, M. F. P.; PRADO, C.; BAPTISTA, P. C. P.; FREITAS, G. F.; BONINI, B. B. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. **Revista Escola de Enfermagem da USP [internet]**. v. 43, p. 1292-6, dez, 2009.

FERREIRA, R. C.; FIORINI, V. M. L.; CRIVELARO, E. Formação profissional no SUS: o papel da Atenção Básica em Saúde na perspectiva docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 207-15, 2010.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 6, p. 866-871, 2008

FRANCO, L. L. M. M. Educational processes of the professors of graduation courses in dentistry in the state of Goiás and the context of implementation

of the national curriculum guidelines. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 49ª edição. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social/** Myles Horton, Paulo Freire: organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, R. A. M. da M. Reflexividade e competência: a graduação em enfermagem. 251 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2002.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 403-418, 2012.

FREITAS, A. S.; BANDEIRA DE MELLO, R. A Grounded Theory for managerial action in the process of e-learning implementation in business schools of Brazil. **BASE-Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 10, n. 2, p. 100-116, 2012.

GARCIA, M. F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S. F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GEHLEN, T. S.; MALDANER, A. O.; DELIZOICOV, D. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências. **Pro-Posições**. jan/abr, v. 21, n. 61, p. 129-48, 2010.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Vozes, 2009.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine. 1967.

GONÇALVES, M. F. C. O aprendizado em campo de prática profissional: um estudo baseado em portfólios e relatos de estudantes de enfermagem. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282577509\\_O\\_aprendizado\\_em\\_campo\\_de\\_pratica\\_profissional\\_um\\_estudo\\_baseado\\_em\\_portfolios\\_e\\_relatos\\_de\\_estudantes\\_de\\_enfermagem](https://www.researchgate.net/publication/282577509_O_aprendizado_em_campo_de_pratica_profissional_um_estudo_baseado_em_portfolios_e_relatos_de_estudantes_de_enfermagem). Acessado em: 25/02/2016.

HEIMANN, C.; PRADO, C.; SOUSA, R. R.; MORAES, P.; VIDAL, G. V.; LIBERAL, D.; OLIVEIRA, G. K. S.; BARATA, M. V. Acquiring nursing knowledge through the constructivist method. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 47, n. 4, p. 997-1000, 2013.

HIGARASHI, I. H. O processo de ensino-aprendizagem em situação de estágio em enfermagem: discussões teóricas acerca do processo avaliativo. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 095-104, 2008.

HMELO-SILVER, C. E. Problem-based learning: what and how do students learn? **Educacion psychologia review**, v. 16, n. 3, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas (DPE), Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS). 2015. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa\\_dou.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_dou.shtm). Acessado em: 29/02/2016

LEITE, C. (org). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010.

LEITE, C. A.; FONTOURA, H. A. O desenvolvimento profissional dos professores e o uso de jogos cooperativos na prática docente nas escolas. **Revista Digital da CVA-RICESU**; v. 8, n. 30, Dez, 2014.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: **VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-47

LELIS, I. A. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico? **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril, 2001.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, p. 19-63, 2005.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set-dez, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática**. In: Silva CC, Suanno MVR. (org). Didática e interfaces. Rio de Janeiro- RJ: Descubra; 2007. p. 39-60.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, J. V. C.; TURINI B; CARVALHO, B. G.; LEPRE, R. L.; MAINARDES, P.; CORNONI Jr, L. A educação permanente em saúde como estratégia pedagógica de transformação das práticas: possibilidades e limites. **Revista Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 207-227, 2010.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cadernos Pagu**. V. 24, n. 1, p. 105-125, 2005.

LOPES, A. C. C.; FERREIRA, A. A.; FERANDES, J. A. L.; MORITA, A. B. P. S.; POVEDA, V. B.; SOUZA, A. J. S. Construção e avaliação de software educacional sobre cateterismo urinário de demora. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 1, p. 215-222, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, J. L. M.; MACHADO, V. M.; VIEIRA, J. E. Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 3, p. 326-33, 2011.

MACHADO, M. F. A. S., MONTEIRO, E. M. L. M., QUEIROZ, D. T., VIEIRA, N. F. C., & BARROSO, M. G. T. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p.335-42, 2007.

MAINARDES, J. Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 55-64, set. 1998.

MANCEBO, D. O Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, 23(2), pp. 73-91 2010

MANCEBO, D. TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n.3, p.519-526. 2013.

MARUANI, M.; HIRATA, H. S. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. Senac, 2003.

MATTOS, D. V.; VANDENBERGHE, L.; MARTINS, C. A. The obstetric nurse in a planned household birth. **Journal of Nursing UFPE on line** [JNUOL/DOI: 10.5205/01012007/Impact factor: RIC: 0, 9220], v. 10, n. 2, p. 568-575, 2016.

MENDES, B. M. M. **Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios**. Formação e prática pedagógica: diferentes contextos e análises. EDUFPI: Teresina, 2007.

MENDES, Eugêncio Vilaça. As redes de Atenção à Saúde. **Revista Ciências e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 2297-2305. 2010.

MINAYO, M. C. S., SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.239-262, jl/set, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 9ª edição, revista e aprimorada, 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretária Executiva. **Programa Humanização do Parto: pré-natal e nascimento**. Brasília, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria n. 1.459 de 24 de junho de 2011**. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde a Rede Cegonha. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jul. 2011a.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Manual Prático para a Implementação da Rede Cegonha**. Brasília, 2011b. 45p. a

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde (Brasil). **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, 13 junho 2013; Seção 1.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Humanização do parto e do nascimento** / Ministério da Saúde. Universidade Estadual do Ceará. Cadernos HumanizaSUS; v. 4. Brasília: 2014.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 121-142. 2001.

MORETTI-PIRES, R. O.; BUENO, S. M. V. Relação docente-discente em Enfermagem e problemas na formação para o Sistema Único de Saúde. **Revista Acta Paulista**, v. 22, n. 5, p. 645-51, 2009.

MOTTA, M. G. C.; ALMEIDA, M. A. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Enfermagem**. V. 56, n. 4, p. 417-23. 2003.

MOURA, E. C. C.; MESQUITA, L. F. C. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 5, p. 793-798, 2010.

NASCIMENTO, I. P. Representações sociais de professoras sobre o prazer e desprazer nos seus trabalhos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. [Internet]**. 2015 [cited 2016 feb 19]; Vol extra (6): A6-103. Available from: [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/275/pdf\\_151](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/275/pdf_151)

OLIVEIRA, E. R. A.; GARCIA, A. L.; GOMES, M. J.; BITTAR, T. O.; PEREIRA, A. C. Gender and perceived quality of life: research with professors from the health area/ Gênero e qualidade de vida – estudo com professores na área de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 741-747, 2012.

OLIVEIRA, E. M. H. Textos literários e a formação do professo: novas possibilidades de leitura. Olhar de Professor. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 319-334, set.-dez. 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**, 5 ed. São Paulo: Scipione 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio – histórico**. São Paulo: Scipione; 2000.

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana. 1ª edição, Modera: 2002.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. spe, p. 107-121, 2010.

OLIVEIRA, M. K. Coleção Grandes Educadores, Lev Vygotsky. Produção: ATTA, mídia e educação. São Paulo, 2015. Disponível em: <> Acesso em: 24/02/2015

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formados professores? In: \_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 47-70.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo. Cortez: p. 102- 110. 2010.

PINTO, J. V. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEE/DF. 2015, 116 f.

Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**, Brasília, 2010.

QUEIROZ, TLA; CAVALCANTE, P. S. As contribuições do software Atlas Ti para a análise de relatos de experiência escritos. In: **X Congresso Nacional de Educação**. 2011.

REGO, M. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada: 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, M. I. L. C.; PEDRÃO, L. J. O ensino de Enfermagem no Brasil: enfoque na formação de nível médio. **Revista Brasileira de Enfermagem**; v. 82, n. 8, p. 124-8, 2005.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 4, p. 456-459, 2007.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 4, p. 435-440, 2008.

ROSA, R. V. M. Feminização do Magistério: Representações e Espaço Docente. **Revista Pandora Brasil** - Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar" - 2011. disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/materialidade/renata.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf) acessado em: 11/04/2016)

SANTOS, A. I., RADOVANOVIC, C. A. T.; MARCON, S. L. Assistência pré-natal: Satisfação e expectativas. **Revista Rene**, 2010. 11 (esp),61-71

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças The precariousness of teachers' work in the Higher Education: from impasses. **Educar em Revista**, n. 46, out-dez, 2012.

SANTOS, S. R.; NÓBREGA, M. M. L. A Grounded Theory como alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem** setembro/outubro; v. 5, n.55, p.575-9, 2002

SANTOS, S.; NÓBREGA, M. M. L. A busca da interação teoria e prática no sistema de informação em enfermagem - enfoque na teoria fundamentada nos dados. **Revista Latino-am de Enfermagem**; v. 3, n. 12, p.460-8, maio/junho, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 17ª ed. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista da Ande**, São Paulo, n. 9, p.27-28, 1985.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, R. H. R. Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR: 1981-2002. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p.633-61, 2004.

SILVA, N. S.; ESPERIDIÃO, E.; SILVA, K. K. C.; SOUZA, A. C. S.; CAVALCANTE, A. C. G. Perfil profissiográfico de trabalhos de nível universitário em serviços de saúde mental. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 185-91, abr/jun 2013.

SILVA, R. M. O bem-estar docente na educação infantil: uma análise sócio-histórica do seu processo de constituição. [Dissertação de mestrado – Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte]. 2015.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, M. S. A Enfermagem e as mulheres no pré-natal: Uma contribuição freiriana na educação em saúde. Rio de Janeiro. 2011. 135 f. Dissertação

(Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < [http://teses2.ufrj.br/51/dissertm/EEAN\\_M\\_MaristelaSerbetoDeSouza.pdf](http://teses2.ufrj.br/51/dissertm/EEAN_M_MaristelaSerbetoDeSouza.pdf) >

SOUZA, S. P.; SOUZA, E. M. The work of the teacher on the management course: concepts reconsidered. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 83-102, 2012

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. 2 ed. Newbury Park : Sage 1998

SILVA, A. F. G. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Educação — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, N. S.; SOUZA, A. C. S.; MOREIRA, A. C. G. C.; ESPERIDIÃO, E.; SILVA, K. C. Conhecimento dos coordenadores de Centros de Atenção Psicossocial sobre Política Nacional de Saúde Mental. **Ciência, Cuidado e Saúde**; v. 14, n. 2, p. 1106-1114, Abr/Jun 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Thousand Lage Daks: Lage Publications, 267 p. 1990

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. (Tradução Luciane de oliveira da Rocha). 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008. 288p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes; 2011.

TAROZZI, M. **O Que É um Grounded Theory? Metodologia de Pesquisa e de Teoria Fundamentada nos Dados**. Petrópolis, RJ: Vozes , 2011.

THOFEHRN, M. B. Vínculos profissionais: uma proposta para o trabalho em equipe na enfermagem. 2005. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Maria Tereza Leopardi. Centro de Ciências da Saúde.

THOFEHRN, M. B.; LEOPARDI, M. T. Construtivismo sócio-histórico de Vygostky e a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 5, p. 694-98, 2006.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista.** Maringá: Eduem, 2002.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VELLOSO, J. Mestre e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa.** V. 34, n. 123, p. 583-611, set/dez. 2004.

VIEIRA, A. L. S. GARCIA, A. C. P. AMANCIO FILHO, A. A. PIERANTONI, C. R. FERRAZ, C. A. OLIVEIRA, E. S. NAKAO, J. R. S. OLIVEIRA, S. P. MISHIMA, S. M. FRANÇA, T. VARELLA, T. Tendências do sistema educativo no Brasil: medicina, enfermagem e odontologia. Observatório de Recursos Humanos em Saúde no Brasil. **Estudos e Análises** – Volume 2. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. p. 183-202.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: The development of higher mental process.** 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** IN: \_\_\_\_\_; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem / Lev Semenovitch Vigotsky;** Tradução Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VOLPATO, G. **Ciência da filosofia à publicação.** Editora: Cultura Acadêmica, 2013.

WALDOW, V. R. **Examinando o conhecimento na enfermagem. In MEYER et al. Marcas da diversidade: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea.** Porto Alegre: Artmed. 1998.

WATERKEMPER, R.; DO PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Avances en Enfermería**, v. 29, n. 2, p. 234, 2011.

WEBLER, R. M.; RISTOW, M. R. O mal-estar e os riscos da profissão docente. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, v. 6, n. 11, 2006.

WITTEK, Anne Line; HABIB, Laurence. Quality teaching and learning as practice within different disciplinary discourses. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 23, n. 3, p. 275-287, 2013.

YANNOULAS, S.C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. 302p.

ZABALZA, M. A.; UNIVERSITÁRIO, O. **Ensino: Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, p. 104-180, 2004.

## **PRODUTO TÉCNICO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE MEDICINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE**

**CONSTRUIR O CONHECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE EM  
SAÚDE MEDEADA PELA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI**

**ANGELA GILDA ALVES**

Goiânia

2016

**ANGELA GILDA ALVES**

**CONSTRUIR O CONHECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE EM  
SAÚDE MEDEADA PELA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI**

Produto técnico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde – nível Mestrado Profissional – da Universidade Federal de Goiás como requisito complementar para obtenção do Título de Mestre em Ensino na Saúde.

**Orientadora:** Cleusa Alves Martins

**Área de concentração:** Ensino na Saúde

**Linha de pesquisa:** Concepções e Práticas na Formação dos Profissionais de Saúde.

Goiânia

2016

## **Estratégia de Educação Continuada em formato de Seminário**

**Carga-horária:** 4 horas

**Mediadora:** Ângela Gilda Alves

**Público-alvo:** Professores e coordenadores do curso de enfermagem e áreas afins das IES de Goiânia.

### **Introdução**

O professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que realizem o objetivo de busca do processo educativo, portanto é trilateralmente ativo; o aluno, o professor, e o meio existente entre eles são ativos (VYGOTSKY, 2003, p79).

As discussões em torno da prática do docente na formação do profissional enfermeiro e a complexidade do ensino na saúde deve ser rotineiramente discutida sob a ótica de novas formas de aprendizagem que emergem dos processos educativos. A formação de profissional comprometido com qualidade para desenvolver a ação profissional com competência, clama por mudanças significativas e constante na docência.

Na contemporaneidade é necessário observar que a heterogeneidade é uma característica forte no processo educacional. Pessoas são diferentes, pensam diferente, e portanto, aprendem de maneiras diferentes, com métodos diferentes e em contextos diferentes.

O ensino na área profissional da enfermagem apresenta um modelo de educação semelhante às demais profissões da área da saúde nas quais a atuação do professor é evidentemente instrumental, fundamentada basicamente em princípios e técnicas científicas, por vezes, negligencia aspectos que envolvem atitudes, valores éticos e políticos.

Assim, convidamos para mesa redonda Vigotski e Libanêo para partilharem seus estudos no formato de textos à serem discutidos. O intuito é estreitar o processo didático com a práxis do professor medeada pela teoria histórico-cultural. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski (THOFEHRN, LEOPARD 2006; COSTA, FERREIRA 2011).

### **Justificativa do seminário**

Desembalar esse professor para que ele redescubra sua prática docente.

A proposta apresenta com a temática CONSTRUIR O CONHECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE EM SAÚDE MEDEADA PELA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI no formato de seminário traz como objetivo provocar os docentes da área da saúde a refletirem sobre as suas práticas e sobretudo ampliararem os horizontes rumo ao conhecimento da abordagem pedagógica na perspectiva histórico-cultural, experimentarem as leituras, aqui selecionadas sobre o professor Lev Vigotski e suas contribuições para a educação em saúde.

### **Objetivos**

**Geral:** Promover um espaço de atualização para professores e coordenadores do curso de enfermagem e áreas afins das IES de Goiânia.

### **Específicos:**

Divulgar as contribuições da teoria histórico-cultural para a prática docente do enfermeiro e áreas afins.

Compreender a relação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógico visando a aprendizagem.

## **Método**

Formato de seminário, com proposta de uma mesa-redonda para apresentação e discussão do tema. Seguida de rodas de conversas com temas direcionados

## **Programação:**

### **Credenciamento (08:00 – 08:30h)**

- Entrega do material
- Confirmação da presença

### **Mesa-redonda (08:00 – 10:00h)**

**Tema** - A teoria vigotskiana e a contribuição para o ensino na saúde.

### **Roda de Conversa (10:00 – 11:30h)**

1. Conhecimentos específicos e pedagógicos que circundam a prática docente.
2. Metodologia Procedimento de ensino

## **Recursos didáticos**

- artigos, quadro branco papéis ,canetas ,material de apoio (livros didáticos)

## **Referências**

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

OLIVEIRA, 2010; FAVA; NUNES; GONÇALVES, 2013.

PIAGET,VIGOTSKY,WALLON Teoria psicogenética em discussão 23ª edição

SILVA, E.A.S. Primeira infância [manuscrito]: práticas educativas na estratégia saúde da família – 2012. 95f

THOFEHRN, LEOPARD 2006; COSTA, FERREIRA 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987



## **ANEXOS**

---

ANEXO (A) – Parecer emitido pelo Conselho Diretor da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás FEN/ UFG

ANEXO (B) – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás (UFG)

ANEXO (C) – Termos de Anuências das Instituições de Ensino

ANEXO (D) – Comprovante de submissão artigo 1.

ANEXO (E) – Comprovante de submissão artigo 3.

ANEXO (F) – Comprovante de submissão artigo 4.

ANEXO (A) - Parecer emitido pelo Conselho Diretor da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás - FEN/ UFG



**C E R T I D ã O**

Certifico que em reunião **Ordinária** realizada no dia **03/07/2015**, o **Conselho Diretor** da Faculdade de Enfermagem da UFG, apreciou e aprovou por unanimidade o parecer da Comissão de Pesquisa, apresentado pela Conselheira Sandra Brunini, referente ao Projeto de Pesquisa intitulado: "**A prática docente do enfermeiro sob a luz da perspectiva histórica e cultural: uma contribuição à implementação da Rede Cegonha em Goiânia**", sob a Coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleusa Alves Martins.

Direção da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás,  
aos 06 dias do mês de julho do ano dois mil e quinze.

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Virginia Visconde Brasil  
Diretora FEN / UFG

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Virginia Visconde Brasil  
Diretora da FEN/UFG  
Mat. SIAPE nº 1127050

ANEXO (B) – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás (UFG)

HOSPITAL DAS CLÍNICAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - GO



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AS PRÁTICAS DE SAÚDE NA REDE CEGONHA: estratégias, contribuições e desafios para a promoção na atenção à saúde da mulher

**Pesquisador:** Cleusa Alves Martins

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 35107814.4.0000.5078

**Instituição Proponente:** Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.314.801

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de apresentação de Emenda ao Projeto de Pesquisa: AS PRÁTICAS DE SAÚDE NA REDE CEGONHA: estratégias, contribuições e desafios para a promoção na atenção à saúde da mulher.

**Objetivo da Pesquisa:**

Citado no Parecer Consubstanciado número 852830 de 31 de outubro de 2014.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Citado no Parecer Consubstanciado número 852830 de 31 de outubro de 2014.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

REQUER a pesquisadora responsável análise de EMENDA ao projeto guarda-chuva, para substituição/inclusão no objeto da pesquisa denominado “Subprojeto 3” o que segue:

Onde se lê Subprojeto 3 – “Descrever as atividades que caracterizam a assistência de enfermagem prestada às gestantes, parturientes e puérperas, usuárias do Sistema Único de Saúde, e, discutir os fatores que interferem no processo de implementação da Rede Cegonha em Goiânia, Goiás”. Passará a constar como: “Subprojeto 3 – A prática docente do enfermeiro sob a luz da teoria histórico cultural: Uma contribuição para implementação da Rede Cegonha em Goiânia”. No qual um dos objetivos é analisar as contribuições da formação pedagógica na prática docente do enfermeiro, sob a luz da teoria histórico cultural, numa iniciativa que viabilize a implementação

**Endereço:** 1ª Avenida s/nº - Unidade de Pesquisa Clínica  
**Bairro:** St. Leste Universitario **CEP:** 74.605-020  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3269-8338 **Fax:** (62)3269-8426 **E-mail:** cephcfg@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 1.314.801

da rede cegonha em Goiânia.

Justifica-se a inclusão do sujeito professores no âmbito da pesquisa, o fato de que estes profissionais possuem vasta experiência e conhecimento da matéria ora debatida, porquanto poderão incrementar a educação profissional e dos cursos de graduação, consubstanciada nas práticas teóricas utilizadas no campo de atividades dos estudantes, influenciando positivamente no cenário das políticas públicas de atenção à saúde, com enfoque na Rede Cegonha.

A pesquisadora afirma ainda que a presente emenda se faz necessária para inclusão de parceiros (instituições de ensino superior) e coparticipantes (professores), das Instituições de Ensino Superior (IES) de Goiânia, por entendermos que os professores enfermeiros (sujeitos da pesquisa) que atuam na docência e também acompanham estágios supervisionados, na rede de atenção à saúde, em atendimento aos programas da rede a saúde da mulher e da criança (Rede Cegonha), atendendo as usuárias do Sistema Único de Saúde (SUS).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória referente a esta emenda encontram-se anexados e adequados.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A emenda ao projeto de pesquisa em pauta não apresenta nenhum óbice ético e atende as recomendações da Resolução 466/12. Emenda aprovada

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, a Comissão de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas/UFG - CEP/HC/UFG, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação desta Emenda.

Situação: Emenda aprovada.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_481451 E1.pdf	23/09/2015 17:09:56		Aceito
Outros	emenda.pdf	23/09/2015	Cleusa Alves	Aceito

**Endereço:** 1ª Avenida s/nº - Unidade de Pesquisa Clínica  
**Bairro:** St. Leste Universitario **CEP:** 74.605-020  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3269-8338 **Fax:** (62)3269-8426 **E-mail:** cepcufg@yahoo.com.br

HOSPITAL DAS CLÍNICAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - GO



Continuação do Parecer: 1.314.801

Outros	emenda.pdf	16:59:02	Martins	Aceito
Outros	Anuencia_IES.pdf	23/09/2015 16:58:03	Cleusa Alves Martins	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_FEN.pdf	23/09/2015 16:51:36	Cleusa Alves Martins	Aceito
Outros	Declaração CEP 12 mar 2015.pdf	12/03/2015 12:55:49		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_341961.pdf	24/10/2014 21:58:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/10/2014 21:58:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	24/10/2014 21:56:23		Aceito
Outros	Solicitação de autorização para a pesquisa na Maternidade do HH.UFG.pdf	24/10/2014 21:35:15		Aceito
Outros	Nucleo de Ensino e Pesquis-HC.UFG.pdf	24/10/2014 21:34:42		Aceito
Outros	Formulario de orçamento da pesquisa.pdf	24/10/2014 21:33:53		Aceito
Outros	Esclarecimentos sobre a pesquisa.pdf	24/10/2014 21:33:25		Aceito
Outros	Declaração do Nucleo de Pesquisa do HC.UFG.pdf	24/10/2014 21:32:57		Aceito
Outros	Declaração da Diretoria do HC.UFG.pdf	24/10/2014 21:32:18		Aceito
Outros	Carta de autorização do Nucleo de Pesquisa HC.pdf	24/10/2014 21:31:19		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_341961.pdf	22/08/2014 16:30:03		Aceito
Outros	ESCLARECIMENTOS.pdf	22/08/2014 16:26:21		Aceito
Outros	Declaração SES.pdf	22/08/2014 16:12:46		Aceito
Outros	Declaração SMS.pdf	22/08/2014 16:12:31		Aceito
Outros	Certidão FEN.pdf	22/08/2014 16:12:17		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	22/08/2014 16:10:07		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_341961.pdf	16/07/2014 12:29:05		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto assinada.JPG	15/07/2014 23:20:57		Aceito

**Endereço:** 1ª Avenida s/nº - Unidade de Pesquisa Clínica  
**Bairro:** St. Leste Universitario **CEP:** 74.605-020  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3269-8338 **Fax:** (62)3269-8426 **E-mail:** cephcfg@yahoo.com.br

HOSPITAL DAS CLÍNICAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - GO



Continuação do Parecer: 1.314.801

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 09 de Novembro de 2015

Assinado por:  
**JOSE MARIO COELHO MORAES**  
(Coordenador)

**Endereço:** 1ª Avenida s/nº - Unidade de Pesquisa Clínica  
**Bairro:** St. Leste Universitario **CEP:** 74.605-020  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3269-8338 **Fax:** (62)3269-8426 **E-mail:** cephcufig@yahoo.com.br

## ANEXOS (C) – Termos de Anuências das Instituições de Ensino



### TERMO DE ANUÊNCIA

A coordenador **Vanusa Claudete A.U Leite** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado, PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO SOB A LUZ DA TEORIA HISTORICO CULTURAL DE VYGOTSKY: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE CEGONHA EM GOIÂNIA coordenado pelo(a) pesquisadora Ângela Gilda Alves, desenvolvido em conjunto com o pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Alves Martins da Faculdade de Medicina da **Universidade Federal de Goiás**. O referido projeto faz parte do projeto guarda-chuva "As Práticas de Saúde na Rede Cegonha: estratégias, contribuições e desafios para a promoção na atenção à saúde da mulher" já aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/HC/UFG) sob o Número de Parecer: 852.830.

A *Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO)* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto, setembro e outubro de 2015*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 21 de agosto de 2015

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada



## TERMO DE ANUÊNCIA

A coordenadora Rosilmar Gomes Pereira Barbosa está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado, PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO SOB A LUZ DA TEORIA HISTORICO CULTURAL DE VYGOTSKY: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE CEGONHA EM GOIÂNIA coordenado pelo(a) pesquisadora Ângela Gilda Alves, desenvolvido em conjunto com o pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Alves Martins da Faculdade de Medicina da **Universidade Federal de Goiás**. O referido projeto faz parte do projeto guarda-chuva "As Práticas de Saúde na Rede Cegonha: estratégias, contribuições e desafios para a promoção na atenção à saúde da mulher" já aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/HC/UFG) sob o Número de Parecer: 852.830.

A *Faculdade Padrão* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto, setembro e outubro de 2015*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 21 de agosto de 2015

Rosilmar C. P. Barbosa  
Enfermeira  
COREN-GO 121296



**Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada**



## TERMO DE ANUÊNCIA

A coordenadora Ângela Cristina Bueno Vieira está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado, PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO SOB A LUZ DA TEORIA HISTORICO CULTURAL DE VYGOTSKY: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE CEGONHA EM GOIÂNIA coordenado pelo(a) pesquisadora Ângela Gilda Alves, desenvolvido em conjunto com o pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Alves Martins da Faculdade de Medicina da **Universidade Federal de Goiás**. O referido projeto faz parte do projeto guarda-chuva "As Práticas de Saúde na Rede Cegonha: estratégias, contribuições e desafios para a promoção na atenção à saúde da mulher" já aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/HC/UFG) sob o Número de Parecer: 852.830.

A *Universidade Salgado de oliveira* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto, setembro e outubro de 2015*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 21 de agosto de 2015

**Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada**

## TERMO DE ANUÊNCIA

A coordenadora Isabel Cristina Medeiros Barros está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado, PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO SOB A LUZ DA TEORIA HISTORICO CULTURAL DE VYGOTSKY: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE CEGONHA EM GOIÂNIA coordenado pelo(a) pesquisadora Ângela Gilda Alves, desenvolvido em conjunto com o pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Alves Martins da Faculdade de Medicina da **Universidade Federal de Goiás**. O referido projeto faz parte do projeto guarda-chuva "As Práticas de Saúde na Rede Cegonha: estratégias, contribuições e desafios para a promoção na atenção à saúde da mulher" já aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/HC/UFG) sob o Número de Parecer: 852.830.

A *Faculdade Unida de Campinas - UNICAMPS* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto, setembro e outubro de 2015*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 21 de agosto de 2015

  
Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Prof. Almério Freitas Prado Júnior  
Coordenador Geral  
FACUNICAMPS



## TERMO DE ANUÊNCIA

A coordenadora Ângela Cristina Bueno Vieira está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado, PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO SOB A LUZ DA TEORIA HISTORICO CULTURAL DE VYGOTSKY: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE CEGONHA EM GOIÂNIA coordenado pelo(a) pesquisadora Ângela Gilda Alves, desenvolvido em conjunto com o pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Alves Martins da Faculdade de Medicina da **Universidade Federal de Goiás**. O referido projeto faz parte do projeto guarda-chuva "As Práticas de Saúde na Rede Cegonha: estratégias, contribuições e desafios para a promoção na atenção à saúde da mulher" já aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/HC/UFG) sob o Número de Parecer: 852.830.

A *Universidade Estácio de Sá – UNESA* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *setembro, outubro e novembro de 2015*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 11 de Setembro de 2015

Daniel Fernandes Corrêa Júnior  
Coordenador de Enfermagem  
Faculdade Estácio de Saúde

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

## CERTIDÃO

Certifico que em reunião **Ordinária** realizada no dia **03/07/2015**, o **Conselho Diretor** da Faculdade de Enfermagem da UFG, apreciou e aprovou por unanimidade o parecer da Comissão de Pesquisa, apresentado pela Conselheira Sandra Brunini, referente ao Projeto de Pesquisa intitulado: "**A prática docente do enfermeiro sob a luz da perspectiva histórica e cultural: uma contribuição à implementação da Rede Cegonha em Goiânia**", sob a Coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleusa Alves Martins.


Direção da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás,  
aos 06 dias do mês de julho do ano dois mil e quinze.



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Virgínia Visconde Brasil  
Diretora FEN / UFG

Profa. Dra. Virgínia Visconde Brasil  
Diretora da FEN/UFG  
Mat. SIAPE nº 1127050

## Submissão

Autores	Angela Gilda Alves
Título	A TEORIA DE VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE NO BRASIL
Documento original	<a href="#">8472-22632-2-SM.DOCX</a> 20/03/2016
Docs. sup.	Nenhum(a) <a href="#">INCLUIR DOCUMENTO SUPLEMENTAR</a>
Submetido por	Professora Angela Gilda Alves 
Data de submissão	20 de Março de 2016 - 21:34
Seção	Artigos
Editor	Nenhum(a) designado(a)
Comentários do Autor	Sr <sup>o</sup> Editor.

O manuscrito em submissão trata-se de um artigo inédito de revisão integrativa da literatura, no qual apresenta análise pormenorizada e rica de publicações na esfera de conhecimento abordada neste trabalho.. Desse modo, entende-se que esse manuscrito contribuí para literatura nacional e internacional, ao abordar uma temática pouco referida nas bases de dados científicas. Vale destacar que esse estudo configura um dos produtos de uma dissertação de mestrado intitulada: 'A prática docente do enfermeiro sob à luz da teoria histórico-cultural: Contribuição para implementação da Rede Cegonha'. Que por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi submetida pelo Comitê de Ética do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, e recebeu parecer favorável, nº 1.314.801 / 2015. A contribuição de cada autor para o manuscrito “, A Teoria de Vigotski: contribuição para a formação superior em saúde no Brasil foi a seguinte: Angela Gilda Alves, Cleusa Alves Martins, Edinamar Aparecida dos Santos Silva, Maria Alves Barbosa e Mideia Saraiva Aderaldo: concepção teórica, delineamento, análise e interpretação dos dados, elaboração, redação final do texto e aprovação final da versão a ser publicada. Cleusa Alves Martins: revisão crítica relevante do conteúdo intelectual e aprovação final da versão a ser publicada.

## Situação

Situação	Aguardando designação
----------	-----------------------

## **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**

### Diretrizes para Autores

A Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação publica artigos inéditos de autores brasileiros ou estrangeiros. A revista organiza números temáticos, portanto, aceita apenas trabalhos que estejam dentro do campo de pertinência do tema proposto.

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol. A revista se reserva o direito de publicar o artigo na língua original ou em tradução, de acordo com decisão de sua Comissão Editorial, desde que com a anuência do autor.

Ao enviar seu trabalho para a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, o(s) autor(es) cede(m) automaticamente seus direitos autorais para eventual publicação do artigo.

### Apresentação dos trabalhos

Encaminhamento: Os autores devem realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista, na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção AUTOR. Após isto, ir para SUBMISSÕES ATIVAS e iniciar o processo de submissão através do link [CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO](#), no qual irá realizar os cinco passos básicos:

- 1- Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
- 2- Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, título e resumo;
- 3- Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
- 4- Transferência de documentos suplementares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice ou anexo ao texto principal, como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si.
- 5- Confirmação: Concluir a submissão.

Após os cinco passos, o autor deve aguardar o e-mail do editor e neste ínterim pode acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, re-edição do original até a publicação.

Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e os Editores da revista, disponibilizadas na seção "Sobre a Revista", "Processo de Avaliação por Pares".

**Formatação:** Os trabalhos devem ser digitados em Word for Windows, ou programa compatível, fonte Times New Roman, tamanho 12 (com exceção das citações e notas), espaço simples entre linhas e parágrafos, espaço duplo entre partes do texto. As páginas devem ser configuradas no formato A4, sem numeração, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

**Extensão:** O artigo, configurado no formato acima, deve ter 15 páginas, no máximo.

**Organização:** A organização dos trabalhos deve obedecer à seguinte seqüência: TÍTULO (centralizado, em caixa alta); RESUMO (com máximo de 200 palavras) e PALAVRAS-CHAVE (até 6 palavras), escritos no idioma do artigo; Texto; Agradecimentos; ABSTRACT e KEYWORDS (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave, precedida pela Referência bibliográfica do próprio artigo), exceto para os textos escritos em inglês; REFERÊNCIAS (apenas trabalhos citados no texto). Resumos, palavras-chave, em português e inglês, devem ser digitados em Verdana, corpo 11.

**Notas de Rodapé:** As notas devem ser reduzidas ao mínimo e apresentadas no pé da página, utilizando-se os recursos do Word, em corpo 10, com a numeração acompanhando a ordem de aparecimento.

**Referências:** As referências bibliográficas e outras devem atender às normas da ABNT (NBR 6023, de agosto de 2000).

**Citações dentro do texto:** Nas citações diretas feitas dentro do texto, de até três linhas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação e página (SILVA, 2000, p. 12). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: "Silva (2000) assinala...". Nas citações diretas, é necessária a especificação da(s) página(s) que deveram seguir a data, separada por vírgula e precedida de "p." (SILVA, 2000, p.100). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (SILVA, 2000a). Quando a obra tiver dois ou três

autores, todos devem ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000).

Citações destacadas do texto: As citações diretas, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, em corpo 11 e sem aspas (NBR 10520 da ABNT, de agosto de 2002).

Referências: As Referências, dispostas no final do texto, devem ser organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor. Exemplo: livros e outras monografias (AUTOR, A. Título do livro. número da edição ed., Cidade: Editora, número de páginas p.), capítulos de livros (AUTOR, A. Título do capítulo. In: AUTOR, A. Título do livro. Cidade: Editora, Ano.p.X-Y), dissertações e teses (AUTOR, A. Título da tese ou dissertação. Ano de defesa. Número de folhas f. tipo do trabalho (tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso, etc.), o grau, a vinculação acadêmica, o local e a data da defesa), artigos em periódicos (AUTOR, A. Título do artigo. Nome do periódico, Cidade, v. volume, n. número, p.X-Y, Ano), trabalho publicado em Anais de congresso ou similar (AUTOR, A. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número da edição ed., ano. Anais... Cidade: Instituição. p.X-Y).

#### Análise e julgamento

A Comissão Editorial encaminhará os trabalhos para, pelo menos, dois Avaliadores. Depois da análise, uma cópia dos pareceres será enviada aos autores. No caso dos trabalhos aceitos para publicação, os autores poderão introduzir eventuais modificações a partir das observações contidas nos pareceres.

Como a revista tem um limite de páginas por número, quando necessário, serão escolhidos os artigos mais bem qualificados, de acordo com o interesse, a originalidade e a contribuição do artigo para a discussão da temática proposta.

## ANEXO (E) – Comprovante de submissão artigo 3.

### Revista Brasileira de Enfermagem

#### visualização

**A partir de:** reben@abennacional.org.br

**para:** angela.alves@fasam.edu.br

**CC:** angela.alves@fasam.edu.br, cleusa.alves@gmail.com, euridesenf@gmail.com, nilzafenufg@gmail.com

**Sujeito:** Revista Brasileira de Enfermagem - Manuscrito ID REBEn-2016-0255

**Corpo:** 29-May-2016 Caro Dr. Alves: O seu manuscrito intitulado "PRÁTICA DOCENTE DO Enfermeiro NA REDE CEGONHA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL" foi enviada com sucesso on-line e está actualmente a ser tidas em plena consideração para publicação na Revista Brasileira de Enfermagem. o seu ID manuscrito é REBEn-2016-0255. por favor mencionar o ID manuscrito acima em toda a correspondência futura ou ao chamar o escritório para perguntas. Se houver qualquer alteração em seu endereço ou e-mail, por favor, faça o login para ScholarOne Manuscripts em <https://mc04.manuscriptcentral.com/reben-scielo> e editar suas informações de usuário, conforme apropriado. Você também pode visualizar o status de seu manuscrito, a qualquer momento, marcando o seu Centro de Autor após efetuar login em <https://mc04.manuscriptcentral.com/reben-scielo>. Obrigado por enviar o seu manuscrito à Revista Brasileira de Enfermagem. Atenciosamente, Revista Brasileira de Enfermagem Redação

**Data enviada:** 29-May-2016

## REVISTA BRASILEIRA DE ENFERMAGEM

### Preparo de Manuscritos

#### Aspectos gerais

A **REBEn** adota os Requisitos Uniformes para Manuscritos Submetidos a Revistas Biomédicas (*Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals*), do Comitê Internacional de Editores de Revistas Médicas (*International Committee of Medical Journal Editors – ICMJE*), atualizados em abril de 2010. Esses requisitos, conhecidos como estilo *Vancouver*, estão disponíveis na URL <[http://www.icmje.org/urm\\_main.html](http://www.icmje.org/urm_main.html)>.

Os manuscritos de todas as categorias aceitos para submissão à **REBEn** deverão ser preparados da seguinte forma: salvo em arquivo do *Microsoft® Office Word*, com configuração obrigatória das páginas em papel A4 (210x297mm) e margens de 2 cm em todos os lados, fonte *Times New Roman* tamanho 12, espaçamento de 1,5 pt entre linhas, parágrafos com recuo de 1,25 cm;

As páginas devem ser numeradas, consecutivamente, até às Referências.

O uso de negrito deve se restringir ao título e subtítulos do manuscrito.

O itálico será aplicado somente para destacar termos ou expressões relevantes para o objeto do estudo.

Nas citações de autores, *ipsis litteris*, com até três linhas, usar aspas e inseri-las na sequência normal do texto; naquelas com mais de três linhas, destacá-las em novo parágrafo, sem aspas, fonte *Times New Roman* tamanho 11, espaçamento simples entre linhas e recuo de 3 cm da margem esquerda. No caso de fala de depoentes ou sujeitos de pesquisa, o mesmo procedimento deve ser adotado.

As citações de autores no texto devem ser numeradas de forma consecutiva, na ordem em que forem mencionadas pela primeira vez no texto. Devem ser utilizados números arábicos, entre parênteses e sobrescritos, sem espaço entre o número da citação e a palavra anterior, e antecedendo a pontuação da frase ou parágrafo [Exemplo: cuidado(5),]. Quando se tratar de citações sequenciais, os números serão separados por um traço [Exemplo: cuidado(1-5)]; quando intercaladas, separados por vírgula [Exemplo: cuidado(1,3,5)].

Não devem ser usadas abreviaturas no título e subtítulos do manuscrito.

No texto, usar somente abreviações padronizadas. Na primeira citação, a abreviatura é apresentada entre parênteses, e os termos a que corresponde devem precedê-la. As notas de rodapé deverão ser restritas ao mínimo indispensável, não sendo aceitas notas de fim nos manuscritos.

As ilustrações (tabelas, quadros e figuras, como fotografias, desenhos, gráficos, etc.) serão numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem inseridas no texto, não podendo ultrapassar o número de cinco.

Qualquer que seja o tipo de ilustração, sua identificação aparece na parte superior, precedida da palavra designativa (desenho, esquema, fluxograma, fotografia, gráfico, mapa, organograma, planta, quadro, retrato, figura, imagem, entre outros), seguida do número de ordem de sua ocorrência no texto, em algarismos arábicos, travessão e do respectivo título (Ex.: Tabela 1 – título). Após a ilustração, na parte inferior, indicar a fonte consultada, legenda, notas e outras informações necessárias à sua compreensão, se houver (ver: ABNT NBR 14724 / 2011 - Informação e

documentação - Trabalhos acadêmicos — Apresentação).

As tabelas devem ser padronizadas conforme recomendações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Normas de apresentação tabular. 3.ed. Rio de Janeiro, 1993, disponíveis em

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv23907.pdf>>.

O(s) autor(es) do manuscrito submetido à **REBEn** deve(m) providenciar a autorização, por escrito, para uso de ilustrações extraídas de trabalhos previamente publicados.

## **Estrutura do texto**

Os artigos de **Pesquisa** e de **Revisão** devem seguir a estrutura convencional: Introdução, Método, Resultados, Discussão e Conclusões (pesquisas de abordagem quantitativa) ou Considerações Finais (pesquisas de abordagem qualitativa) e Referências. Os manuscritos de outras categorias podem seguir estrutura diferente. Independentemente da categoria, os manuscritos devem incluir:

### **a) Documento com página de identificação (Title page)**

É **um documento** que deve conter, na ordem apresentada, os seguintes dados: título do artigo (**máximo de 12 palavras**) nos três idiomas (português, inglês e espanhol); nome do(s) autor(es), indicando, em nota de rodapé, cargo e função ocupados, Instituição a que pertence(m) e à qual o trabalho deve ser atribuído, e endereço eletrônico para troca de correspondência.

### **b) Documento principal**

O documento principal, **sem identificação dos autores**, deve conter:

**1) Título do artigo:** no máximo de 12 palavras, em português.

**2) Resumo e os descritores:** resumo limitado a **150 palavras**. Deve ser escrito com clareza e objetividade, o que, certamente, contribuirá para o interesse do público alvo na leitura do inteiro teor do manuscrito. O resumo deverá estar estruturado em **Objetivo, Método, Resultados e Conclusão (ou Considerações Finais)**. Logo abaixo do resumo incluir, respectivamente, três descritores, três *palabras clave* do DeCS <<http://decs.bvs.br>> e três *key words* do MeSH <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh>>. Caso o manuscrito seja aprovado para publicação, o resumo em português deverá ser traduzido para a versão em inglês (Abstract) e espanhol (Resumen). A estrutura em inglês deve ser: *Objective,*

*Method, Results, Conclusion* (ou *Final Considerations*). Em espanhol: *Introducción, Método, Resultados e Conclusión* (ou *Consideraciones Finales*).

**3) Corpo do texto:** Consiste no corpo do manuscrito, propriamente dito, além das referências.

**4) Fomento e Agradecimentos:** antes da lista de referências, é obrigatório citar fonte de fomento à pesquisa (se houver). Opcionalmente, devem ser colocados agradecimentos às pessoas que contribuíram para a realização do estudo, mas não se constituem autores.

**5) Referências:** o número de referências é limitado conforme a categoria do manuscrito. As referências, apresentadas no final do trabalho, devem ser numeradas, consecutivamente, de acordo com a ordem em que foram incluídas no texto; e elaboradas de acordo com o estilo *Vancouver*. Exemplos de referências nesse estilo, elaborados e atualizados pela Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos (*U.S. National Library of Medicine – NLM*), podem ser obtidos na URL <[http://www.nlm.nih.gov/bsd/uniform\\_requirements.html](http://www.nlm.nih.gov/bsd/uniform_requirements.html)>.

No mínimo, 50% das referências devem ser preferencialmente produções publicadas nos últimos 5 anos e destas, 20% nos últimos 2 anos.

Recomenda-se evitar citações de teses, dissertações, livros e capítulos, exceto quando se tratar de referencial teórico (Ex: Handbook Cochrane).

Para os artigos disponibilizados em português e inglês, deve ser citada a versão em inglês, com a paginação correspondente.

## ANEXO (F) – Comprovante de submissão artigo 4

### Notificação via e-mail

> To: [diegovmattos@hotmail.com](mailto:diegovmattos@hotmail.com)  
> Subject: [JNUOL] Submission Acknowledgement  
> Date: Mon, 14 Mar 2016 00:39:27 -0300  
> From: [reuol.ufpe@gmail.com](mailto:reuol.ufpe@gmail.com)  
>  
> Diego Vieira de Mattos:  
>  
> Thank you for submitting the manuscript, "O deleite e as agruras de ser  
> professor de enfermagem" to Journal of Nursing UFPE on line [JNUOL / DOI:  
> 10.5205/01012007 / Impact factor: RIC: 0,9220]. With the online journal  
> management system that we are using, you will be able to track its progress  
> through the editorial process by logging in to the journal web site:  
>  
> Manuscript URL:  
> <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/author/submission/9611>  
> Username: diegovmattos  
> If you have any questions, please contact me. Thank you for considering  
> this journal as a venue for your work.  
>  
> Regards,  
> Ednaldo Cavalcante de Araújo  
> Journal of Nursing UFPE on line [JNUOL / DOI: 10.5205/01012007 / Impact  
> factor: RIC: 0,9220]  
>  
> Academic Master in Nursing Program/Federal University of  
> Pernambuco/Recife/Brazil  
> Editor-in-Chief  
> Mobiles Phones: (TIM-PB) 041 (83) 99993-6636 // (VIVO-PB) 015 (83)  
> 98128-5954 // (OI-PB) 031 (83) 98798-0104 // (CLARO-PB) 021 (83) 99323-8580  
>  
> WhatsApp: (TIM-PB) 041 (83) 99646-3153 // (TIM-PB) 041 (83) 99642-0111 //

> (VIVO-PB) 015 (83) 98128-5954 // (OI-PB) 031 (83) 98798-0104

>

---

> The articles published in JNUOL – Qualis Capes B2 Nursing – are  
> indexed, classified, linked, or summarized by: CINAHL, CUIDEN, EBSCO,  
> PERIÓDICA, Directory of Open Access Journals – DOAJ, SafetyLit database,  
> Beta Socol@ar, LATINDEX, ULRICH’S Periodicals Directory, List of Serials  
> Indexed for Online Users from National Library of Medicine [MEDLINE],  
> [CROSSREF.ORG](http://CROSSREF.ORG), ICMJE – International Committee of Medical Journal Editors,  
> Academic Journals Database, Repositório Científico de Acesso Aberto de  
> Portugal - RCAAP, Repositório Digital de Publicações Científicas da  
> Universidade de Évora - Portugal, Portal INFIRMARIIS – Nursing Studies -  
> Catholic University of Portugal, Diretório de Políticas das Revistas  
> Científicas Brasileiras - Diadorim, Enfermagem indexada - EnfIndex,  
> GoogleAcademic.com, Base de Dados de Resumos de Investigação em  
> Enfermagem - BDRIE versão 2, Portal de Periódicos da CAPES, Diretório  
> Luso-Brasileiro Repositórios e Revistas de Acesso Aberto do Instituto  
> Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca  
> Virtual de Saúde - BVS, Base de Dados de Enfermagem – BDENF, Base de  
> Dados Sumários de Revistas Brasileiras – SUMÁRIOS.ORG, Sistema  
> Eletrônico de Editoração de Revistas – SEER, Associação Brasileira  
> de Editores Científicos – ABEC.

>

---

> J Nurs UFPE on line.

> <http://www.ufpe.br/revistaenfermagem>

## Diretrizes para autores

### • **FORMATO DO ARQUIVO**

■ Os manuscritos devem estar em Trebuchet fonte de 12 pontos, espaço duplo em todo o manuscrito, incluindo texto, resumo, agradecimentos, referências, legendas de figuras e tabelas. Todas as páginas e as linhas devem ser numeradas sequencialmente e como um documento do Word ou como Rich Text (isso inclui todas as tabelas e figuras) com margens padrão (cerca de 1 polegada). Fontes extravagantes, itálico, sublinhado e negrito não deve ser utilizado.

■ Título Página / Informação sobre o autor. Todos os arquivos manuscritos enviados (por exemplo, nome, instituição).

### • **Título / Autor PAGE BIOGRAFIA**

■ Informações para a página de título / biografia deve ser com identificação do autor no arquivo do Word. As informações devem conter apenas:

■ Títulos de Manuscrito

■ autor (s) nomes e as credenciais (única credencial maior ganho, seguido por RN e certificações. Você pode incluir um endereço de e-mail no final do seu endereço de correspondência.

■ autor (s ' Afiliação (s): título do trabalho (Se mais de um autor é da mesma instituição, título da lista de trabalho em primeiro lugar, o nome da pessoa entre parênteses, em seguida, uma vírgula seguido por cargo a próxima pessoa, etc.), departamento, instituição, cidade, estado.

■ Autor Correspondente (use esta rubrica). Para a publicação, é preferível usar um endereço de trabalho. Você pode incluir um endereço de e-mail no final do seu endereço de correspondência.

■ Financiamento informações e outras aviso ou divulgação de informações.

### • **preparação do manuscrito**

■ Os manuscritos não devem exceder 20 páginas (excluindo o resumo, texto, tabelas / figuras (total combinado limitado de tabelas e figuras: 5) e referências máximo de 30 referências).

### • **RESUMO**

Abstrato para um trabalho de pesquisa: resumo estruturado de não mais de 150 palavras, com 5 títulos - objetivo, método, resultados, conclusões e descritores.

■ Format (aderindo aos requisitos de formato irá acelerar a revisão de sua submissão)

■ O comprimento máximo manuscrito é de 20 páginas (excluindo o resumo, texto, figuras tabelas e referências).

• **Tabelas** (informações em 2 ou mais colunas limitada total combinado de tabelas e figuras: 5). Fotografias não são aceitáveis. Digite cada mesa, espaço duplo (incluindo títulos de colunas, notas de rodapé e dados), em uma página separada. As tabelas podem ser incluídos como parte do arquivo de corpo principal. Número as tabelas em seqüência em algarismos arábicos e fornecer um título conciso e informativo para cada um. Cada coluna nas tabelas deve levar um título concisa descrevendo os dados na coluna. Use letras minúsculas sobrescritos para designar notas de rodapé e digite as notas de rodapé abaixo as tabelas a que se referem. As tabelas são citadas no texto em ordem numérica.

Cada tabela deve ser capaz de ser entendido sem consultar o texto ..

- **Figuras** (estes incluem desenhos, diagramas e gráficos gráficos / gráficos com caixas e / ou linhas, setas, etc. limitada combinada total de figuras e tabelas: 5). Cada figura deve ser numerada. Ao usar figuras adaptadas de outra fonte, o autor deve obter permissão por escrito do editor original. Todas as figuras devem ser apresentadas camera-ready.

- **Fotografias** : fotografias devem ser de cor ou batata frita, qualidade clara preto-e-branco, e de. As imagens digitais devem ser de alta resolução (pelo menos 300 dpi) e salvos em formato JPEG ou TIFF. Os arquivos de imagem deve ser colocado para o manuscrito; imagens incorporadas no PDF e Poder Point® slides não são aceitáveis. Figuras serão impressas em preto e branco. As legendas das figuras não devem ser incluídos no arquivo gráfico.

- Adicionar números de página no canto superior direito de cada página.

- direito justificar todo o texto, incluindo as designações.

- Faça parágrafos não travessão; parágrafos separados com um retorno extra.

- Subdivide o texto em seções principais através da inserção de subtítulos.

- Todos os títulos ir alinhadas à direita e são distinguir pelo nível da seguinte forma:

- Primeiro nível de título (negrito itálico em linha separada)

- Segundo nível de título (Ordinário em negrito na linha separada)

- Coloque os números de referência em sobrescrito. Eles devem ser texto de tamanho normal, sem parênteses.

- Não usar notas finais (ou programa semelhante) para formatar suas referências. Os números de referência no texto e toda a lista de referência deve ser do tipo normal e inseridos manualmente. Não use sobrescritos.

- Não use executar cabeçalhos e rodapés.

- Anexar arquivos que contenham elementos de todo o seu manuscrito. As referências seguirá de acordo com a <<**Vancouver** formato >> disponível em: [http://www.nlm.nih.gov/bsd/uniform\\_requirements.html](http://www.nlm.nih.gov/bsd/uniform_requirements.html) . O texto pode conter um **máximo de 30 referências** , entre as quais, pelo menos, um dos quais deve ser do JNUOL.

- referências são duplo e colocada na extremidade do arquivo do manuscrito. As referências são citadas consecutivamente pelo número e listados em ordem de citação na lista de referências. Sempre que uma referência é repetido no texto, ele usa o mesmo número de referência de cada vez. Os títulos dos periódicos devem ser abreviados na listagem de referência de acordo com o estilo Index Medicus. Se não for listado no Index Medicus, títulos de periódicos devem ser especificados.

- ▶ Exemplo de referência para um artigo de jornal:

Santos Junior BJ dos, Silveira CLS, Araújo CE de. As condições de trabalho e fatores ergonômicos de riscos para a saúde à equipe de enfermagem do Atendimento Móvel de Urgência / SAMU na cidade do Recife. J Nurs UFPE on-line [Internet]. 2010 Jan / Mar [cited 2010 Jan 12]; 4 (1): 246-54. Disponível a partir de: <http://www.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/746> doi: 10,5205 / reuol.746-5686-5-LE.0401201032

►Exemplo de referência para um livro:

McSherry R, Estofo A, Governança Pearce P. Cuidados de Saúde por meio liderança eficaz. In: Jasper M, Mansour J. Liderança Healthcare eficaz. Malden, MA: Blackwell; 2005: 58-72.

**Tempo para a primeira decisão x tempo para a publicação de manuscritos aceitos** : Jornal compromete-se a análise rápida e publicação. Com um tempo para a primeira decisão de menos de 7 dias, o tempo de resposta da revista é o mais rápido entre os seus concorrentes. Tempo para publicação de artigos aceitos continua a ser encurtado e a equipe editorial tem uma meta de 3 meses de aceitação para publicação.

►Para mais informações, ligue para o escritório editorial 55-83-9646-3153      55-83-99993-3666  
envie-nos um fax no + 55-81-2126-8566, ou e-mail [reuol.ufpe@gmail.com](mailto:reuol.ufpe@gmail.com)

## **APÊNDICES**

APÊNDICE (A) – Instrumento de Entrevista Semi-estruturada

APÊNDICE (B) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE (C) – Termo do Pesquisador Responsável

APÊNDICE (D) – Projeto para Produto Técnico em formato de Seminário

## APÊNDICE (A)

ENTREVISTA nº-----

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino                      2. Idade: \_\_\_\_\_

### 3. Estado civil:

- ( ) Casado(a)                      ( ) Solteiro (a)  
( ) Divorciado (a)                ( ) Separado (a)  
( ) Viúvo (a)                      ( ) Outros

### 4. Quantos filhos possui?

- ( ) Nenhum                      ( ) Um  
( ) Dois                          ( ) Três  
( ) Mais de três

### 5. Escolaridade/titulação (escolha a maior titulação):

- ( ) Graduação  
( ) Especialização incompleta                      ( ) Especialização completa  
( ) Mestrado em andamento                      ( ) Mestrado completo  
( ) Doutorado em andamento                      ( ) Doutorado completo  
( ) Pós-Doutorado em andamento                      ( ) Pós-Doutorado completo

### 6. Há quanto tempo você é professor?

- ( ) Menos de um ano  
( ) Entre um e três anos  
( ) Entre quatro e sete anos  
( ) Entre oito e onze anos  
( ) Entre doze e quinze anos  
( ) Mais de quinze anos

### 8. A instituição em que trabalha é:

- ( ) Pública                      ( ) Privada

### 9. Quantas horas/aulas semanais você ministra nesta instituição?

### 10. Você recebeu formação para realizar sua prática docente?

- ( ) Não ( ) Sim

### 10.1. Em caso afirmativo, onde?

- ( ) na sua formação (graduação ou pós graduação)                      ( ) Outros \_\_\_\_\_

**11. Em seu entendimento, que formação o enfermeiro deveria receber para iniciar a prática docente?**

**12. Como é para você ser professor? Fale sobre essa experiência.**

**13. Qual a relação que você faz entre a Enfermagem e a Educação?**

**13. Você teve oportunidade de conhecer metodologias para utilizar em sua prática docente?**

( ) Não ( ) Sim

**13.1. Em caso afirmativo, qual você desenvolve em sua prática pedagógica?**

**14. Qual (ais) estratégia(s) de ensino utiliza na sua prática pedagógica?**

**15. Baseado na sua experiência como se dá o aprendizado dos seus alunos?**

**16. O que você entende por prática escolar progressista?**

**17. Como você interpreta o papel do professor na prática escolar progressista?**

**18. No seu entendimento, o que interfere no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?**

**19. Você desenvolve aulas teórico prática?**

( ) Não ( ) Sim

**19.1. Se sim onde?**

( ) Unidades básicas de saúde Quais? \_\_\_\_\_

( ) Unidade Hospitalar Quais? \_\_\_\_\_

**20. Você desenvolve experiências na prática docente que visem o cuidado as usuárias da Rede Cegonha?**

( ) Não ( ) Sim

**20.1. Se respondeu sim poderia citar exemplo?**

**21. Você considera que sua prática docente tem contribuído para implementação da Rede Cegonha em Goiânia?**

**22. Como você relaciona a teoria e a prática em seu plano de ensino? Nele são contempladas as Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher?**

**23. Em relação a sua experiência, qual seria uma dificuldade na utilização da tecnologia para facilitar aprendizagem no contexto pedagógico de suas aulas?**

## **APÊNDICE (B)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você/Sr/Sra está convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada “A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE CEGONHA EM GOIÂNIA” meu nome é Ângela Gilda Alves, sou a pesquisadora responsável aluna de Pós-Graduação do Mestrado Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás, enfermeira. Após você ser esclarecido sobre as orientações a seguir e aceitar participar do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo uma delas sua e a outra da pesquisadora. Esclareço que caso você recuse a participar da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Ângela Gilda Alves, via e-mail [angelagilda@brtubo.com.br](mailto:angelagilda@brtubo.com.br) ou por telefone de forma a cobrar (62)92280282, caso persistam as dúvidas sobre os seus direitos como participante, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 35211215.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

Esta pesquisa intitulada “A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO SOB LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE CEGONHA EM GOIÂNIA” visa analisar a prática docente do enfermeiro à luz da teoria histórico cultural com o objetivo de contribuição para implementação da rede cegonha em Goiânia.

A coleta de dados será por entrevista semiestruturada com perguntas abertas, conterá perguntas relativas ao aspecto profissiográfico e aos conhecimentos e as atitudes referentes à prática docente do enfermeiro à

luz da teoria histórico cultural uma contribuição para implementação da rede cegonha.

A participação nesta pesquisa oferece risco mínimo de dano e no que se refere ao desconfortoem disponibilizar tempo de 40 minutos para responder a entrevista. Caso sinta desconforto ao responder alguma pergunta, não há necessidade em respondê-la, e não haverá prejuízo em sua participação na pesquisa. Sua participação é muito importante, pois poderá contribuir para a implementação da rede cegonha em Goiânia.

Você não terá qualquer custo adicional para sua participação deste estudo, como também não receberá pagamento ou qualquer gratificação financeira, porém sua contribuição poderá fornecer subsídios para o conhecimento de prática docente significativas aos enfermeiros professores que ministram aulas ao componente materno infantil e saúde coletiva.

Informamos ainda, que a confidencialidade, o sigilo e a privacidade serão garantidos no anonimato, as informações serão utilizadas de forma política e pessoal, mas sim para fins científicos.

A qualquer momento você pode retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo, sendo que sua desistência não implicará nenhuma penalidade.

Caso você se sinta lesado, poderá pleitear junto aos órgãos competentes, indenizações, que será concedida, por determinação legal, caso seja comprovado a ocorrência de eventuais danos decorrentes desta pesquisa.

Os resultados do estudo comporão a dissertação de mestrado da pesquisadora e serão divulgados em eventos científicos junto a SMS,UFG, demais instituições de ensino superior coparticipantes da pesquisa e publicados em revistas científica.

Você não terá qualquer custo adicional para a sua participação neste estudo, como também não receberá pagamento ou qualquer gratificação financeira. Caso se sinta lesado, poderá pleitear junto aos órgãos competentes indenização, que será concedida por determinação legal caso seja comprovado a ocorrência de eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida sobre os aspectos éticos desta pesquisa poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3269-8338 / 3269-8426 ou no endereço: 1ª Avenida, Setor Leste Universitário, Unidade de Pesquisa Clínica, 2º andar, Goiânia – GO.

Agradecemos, antecipadamente, sua participação e colocamo-nos à disposição por meio dos seguintes contatos:

1) Ângela Gilda Alves, fone (62) 92280282, e-mail [angelagilda@brturbo.com.br](mailto:angelagilda@brturbo.com.br)

Tenho ciência do exposto acima, dou fé, assino e recebo cópia deste documento.

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, concordo em participar como participante voluntário do estudo **“A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO À LUZ DA TEORIA HISTORICO CULTURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE CEGONHOA EM GOIÂNIA”**. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Ângela Gilda Alves sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso leve a qualquer penalidade.

Assinatura \_\_\_\_\_

—

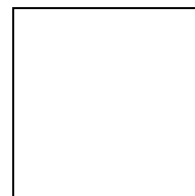
RG \_\_\_\_\_

Assinatura

Dactiloscópica

Formação/ Função \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_



---

Mestranda Ângela Gilda Alves

Local e Data: \_\_\_\_\_

---

Pesquisadora responsável Dra. Cleusa Alves Martins

Local e Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE (C)

### Termo do pesquisador responsável

Goiânia, 01 abril de 2015

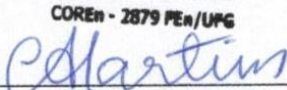
A Plataforma Brasil

Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas/UFG – CEP/HC/UFG

Eu, Cleusa Alves Martins, autora/pesquisadora responsável do projeto de pesquisa guarda-chuva: “AS PRÁTICAS DE SAÚDE NA REDE CEGONHA: ESTRATÉGIAS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO E ATENÇÃO DA SAÚDE DA MULHER” já aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/HC/UFG) sob o Número de Parecer: 852.830, venho através deste informar que ANGELA GILDA ALVES é a pesquisadora responsável pelo Subprojeto 3: “DESCREVER AS ATIVIDADES QUE CARACTERIZAM A ASSISTENCIA DE ENFERMAGEM PRESTADA ÀS GESTANTES, PARTURIENTES E PUERPÉRAS, USUÁRIAS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE, E, DISCUTIR OS FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA REDE CEGONHA EM GOIÂNIA, GOIÁS.”

NOME DA PESQUISADORA	CPF	Link Lattes
Ângela Gilda Alves	332277641-72	<a href="http://lattes.cnpq.br/5797821064195105">http://lattes.cnpq.br/5797821064195105</a>

Atenciosamente,

Dr. Cleusa Alves Martins  
COREN - 2879 PEa/UFG  
  
Profª Drª Cleusa Alves Martins