

Fundamentos da Enfermagem 3

**Michelle Thais Migoto
(Organizadora)**

Atena
Editora
Ano 2019



Michelle Thais Migoto
(Organizadora)

Fundamentos da Enfermagem 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F981 Fundamentos da enfermagem 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Michelle Thais Migoto. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Fundamentos da Enfermagem; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-116-9

DOI 10.22533/at.ed.169191202

1. Enfermagem. 2. Enfermagem – Prática. I. Migoto, Michelle Thais. II. Série.

CDD 610.73

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No volume 3, desta obra *Fundamentos de Enfermagem*, é composto por 20 capítulos, que englobam assuntos relacionados ao ambiente hospitalar, como também a dimensão ensino. A principal relação entre eles, é que os hospitais além de serem espaços voltados para a assistência à saúde em suas diversas especialidades, é também o campo da prática de ensino, de pesquisa e incorporação tecnológica em saúde.

A assistência hospitalar se fortalece quando ela se abre para o ensino e o desenvolvimento de pesquisa, que retroalimentam a qualidade da assistência, segundo a Segurança do Paciente. Esta relação ocorre pelo ensino para a graduação e pós-graduação para as diversas profissões da área da saúde.

Por fim, esperamos que este livro possa fortalecer a Enfermagem, colaborando e instigando os envolvidos na dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão. Estimulados por instrumentos metodológicos, tecnológicos, educacionais e assistenciais que corroboram com o desenvolvimento da prática profissional da Enfermagem

Michelle Thais Migoto

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A TEORIA DO CUIDADO HUMANO APLICADA AO PACIENTE CARDIOPATA	
Andrea Cristina Dantas Borba	
Valdecy Ferreira de Oliveira Pinheiro	
Ana Beatriz de Oliveira Aziz Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.1691912021	
CAPÍTULO 2	12
ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NA BUSCA DA QUALIDADE DE VIDA DO PACIENTE RENAL CRÔNICO DURANTE A HEMODIÁLISE	
Ana Patrícia Fonseca Coelho Galvão	
Ismael Viana Aragão	
Maxwell do Nascimento Silva	
Fernando Rodrigo Correia Garcia	
Francisca Bruna Arruda Aragão	
Wochimann de Melo Lima	
Luciana Coelho Carvalho Oliveira	
Rafael Mondego Fontenele	
DOI 10.22533/at.ed.1691912022	
CAPÍTULO 3	29
CONTRIBUIÇÃO DO ENFERMEIRO NO PROCESSO DE GERENCIAMENTO DE CUSTO NAS INSTITUIÇÕES HOSPITALARES	
Silvia Emanoella Silva Martins de Souza	
André Ribeiro da Silva	
Cássio Murilo Alves Costa	
Maria Auristela Menezes Costa	
Jitone Leônidas Soares	
Jônatas de França Barros	
Carissa Menezes Costa	
Críssia Maria Menezes Costa	
Fernando Antibas Atik	
DOI 10.22533/at.ed.1691912023	
CAPÍTULO 4	51
A IMPORTÂNCIA DO ENFERMEIRO DO TRABALHO NA ORIENTAÇÃO DO USO DOS EPI'S PARA A PREVENÇÃO DOS ACIDENTES OCUPACIONAIS	
Milena Suzy Lopes Pereira	
Natália Saldanha Ferreira Augusto	
Sílvia Ximenes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1691912024	
CAPÍTULO 5	56
DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ENFERMEIROS NA IMPLANTAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM PERIOPERATÓRIA (SAEP)	
Elaine Ribeiro	
Adriana Cristina Mota Furlan	
Érika Christiane Marocco Duran	
DOI 10.22533/at.ed.1691912025	

CAPÍTULO 6 69

O PROCESSO DE ENFERMAGEM NA ASSISTÊNCIA À SINDROME DE ONDINE

Maria Cláudia Parro
João Cesar Jacon
Marcela Pereira de Sá
Roberta Bistafa

DOI 10.22533/at.ed.1691912026

CAPÍTULO 7 82

POLÍTICAS E AVANÇOS DA PREVENÇÃO E CONTROLE DE INFECÇÃO HOSPITALAR NO BRASIL:
UMA REVISÃO DA LITERATURA

Karine Raiane Cabreira de Oliveira
Oscar Kenji Nihei

DOI 10.22533/at.ed.1691912027

CAPÍTULO 8 93

REVISÃO DO PROCESSO DE ENFERMAGEM DO INSTITUTO DE ORTOPEDIA E TRAUMATOLOGIA
DO HCFMUSP

Nathalia Casarin Scoz Campos
Camila Hidalgo
Larissa Cristina da Silva Pinheiro
Andreia Oracic Pena
Fernanda Santos da Silva
Renata Lourenço César Parra

DOI 10.22533/at.ed.1691912028

CAPÍTULO 9 100

RISCO DE QUEDAS EM IDOSOS: AÇÕES DA ENFERMAGEM PARA REDUZIR A SUA OCORRÊNCIA

Ana Patrícia Fonseca Coelho Galvão
Roberta Daniele Rocha Chagas de Oliveira
Ana Rute Soeiro Brandão
Maxwell do Nascimento Silva
Fernando Rodrigo Correia Garcia
Francisca Bruna Arruda Aragão
Fabrício e Silva Ferreira
Wochimann de Melo Lima
Luciana Coelho Carvalho Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.1691912029

CAPÍTULO 10 118

A FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM RURAL

Ângela Roberta Alves Lima
Eliana Buss
Maria del Carmen Solano Ruiz
José Siles González
Rita Maria Heck

DOI 10.22533/at.ed.16919120210

CAPÍTULO 11 131

A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS: POSSIBILIDADES DO
AUTOESTUDO DOCENTE

Lídia Chiaradia da Silva
Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

DOI 10.22533/at.ed.16919120211

CAPÍTULO 12 147

USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA DE PACIENTES EM CUIDADO INTENSIVO

Graciela de Brum Palmeiras

Adriano Pasqualotti

Marlene Teda Pelzer

DOI 10.22533/at.ed.16919120212

CAPÍTULO 13 162

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM QUANTO A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

José Rocha Gouveia Neto

Bruna Oliveira Gonzaga

Mirelly da Silva Barros

Mônica Gusmão Lafrande Alves

Nathália Bianca Gomes da Nóbrega

Taciana da Costa Farias Almeida

DOI 10.22533/at.ed.16919120213

CAPÍTULO 14 175

FORMAÇÃO MULTIPROFISSIONAL EM SERVIÇO: A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES

Anna Karla Nascimento Lima

Denise Barbosa de Castro Friedrich

Edna Aparecida Barbosa de Castro

Fábio da Costa Carbogim

Raquel de Oliveira Martins Fernandes

William Ávila de Oliveira Silva

DOI 10.22533/at.ed.16919120214

CAPÍTULO 15 189

FORMAÇÃO POLÍTICA COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA DE UMA PROFISSÃO: A REALIDADE DA ENFERMAGEM DESDE ACADEMIA

Audrey Moura Mota-Gerônimo

Heloisa Maria Pierro Cassiolato

Bruna Paesano Grellmann

Daniela de Oliveira Soares

Giordan Magno da Silva Gerônimo

DOI 10.22533/at.ed.16919120215

CAPÍTULO 16 202

INFORMÁTICA EM SAÚDE COMO FERRAMENTA NA SISTEMATIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO

Neyse Patrícia do Nascimento Mendes

Carlos Jordão de Assis Silva

Kátia Regina Barros Ribeiro

Érika Cecília Resende de Souza

Deborah Dinorah de Sá Mororó

DOI 10.22533/at.ed.16919120216

CAPÍTULO 17	210
TÉCNICA DE GRUPO FOCAL NA PESQUISA EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Lisa Antunes Carvalho Nara Jací da Silva Nunes Maria Luzia Machado Godinho Maira Buss Thofehr Álvaro Luiz Moreira Hypólito Edison Luiz Devos Barlem	
DOI 10.22533/at.ed.16919120217	
CAPÍTULO 18	219
TUTORIAL PARA ELABORAÇÃO DE DIAGNÓSTICOS DE ENFERMAGEM – UMA PROPOSTA EDUCACIONAL VIRTUAL	
João Cesar Jacon Maria Cláudia Parro	
DOI 10.22533/at.ed.16919120218	
CAPÍTULO 19	229
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CUIDADO A MULHERES COM DIABETES GESTACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Patricia de França Costa Anna Karolina Lages de Araujo Gisely de Jesus Fonseca Morais Yana Thalita Barros de Oliveira Castro Ariadne Sales Fama Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.16919120219	
CAPÍTULO 20	234
EXPOSIÇÃO SENTIDOS DO NASCER: PERFIL DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCALIS	
Rosiane de Oliveira Cunha Kleyde Ventura de Souza Juliana Maria Almeida do Carmo Bernardo Jefferson de Oliveira Sonia Lansky Stella Elizei Malta	
DOI 10.22533/at.ed.16919120220	
SOBRE A ORGANIZADORA	246

A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS: POSSIBILIDADES DO AUTOESTUDO DOCENTE

Lídia Chiaradia da Silva

Universidade Federal de Itajubá, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Itajubá, Minas Gerais

Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

Universidade Federal de Itajubá, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Itajubá, Minas Gerais

RESUMO: O presente artigo traz uma reflexão acerca do autoestudo docente e suas possibilidades num Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso de formação de enfermeiros. Considera-se que, principalmente na área da saúde há permanente articulação entre teoria e prática, da mesma forma como o autoestudo docente estabelece a conexão entre prática de ensino e teoria que a fundamenta. Trata-se de um conjunto de elementos pedagógico-epistemológicos sobre a(não)formação pedagógica de professores que atuam na formação de profissionais da área da Saúde e alguns caminhos que podem ser criados, a partir do próprio PPP, com vistas à articulação teoria-prática que é inerente à área e que pode consubstanciar, pedagogicamente, a atividade docente. Ao final, apresenta-se um guia para ser utilizado no exercício de autoestudo docente.

PALAVRAS-CHAVE: Autoestudo. Docência. Pedagogia Universitária. Formação de

Professores

ABSTRACT: The present article brings a reflection about the teaching self-study and its possibilities in a political pedagogical project (PPP) of a training course of teachers. It is considered that, especially in the area of health, there is a permanent articulation between theory and practice, in the same way as the teaching self-study establishes the connection between teaching practice and teaching theory that supports. It is a set of pedagogical – epistemological elements about the (non) pedagogical formation of teachers who work in the training of professionals in the area of health and some ways that can be created, from the PPP itself, with a view to the theoretical – practice that is inherent to the area and that can pedagogically substantiate the teaching activity. At the end, a guide is presented to be used in the self-study exercise.

KEYWORDS: Self-Study. Teaching. University Pedagogy. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo discutir e aprofundar conceitos a respeito do autoestudo docente suscitados a partir de uma análise efetuada do Projeto Político Pedagógico de um

Curso de Graduação em Enfermagem de uma Faculdade no Sul de Minas Gerais.

O autoestudo docente, conforme considerado na literatura específica e nas pesquisas publicadas, apresenta potencial para ser experienciado em disciplinas do currículo de formação de enfermeiros(e de cursos em geral na área da Saúde) que, obrigatoriamente, articulam teoria e prática da mesma forma como o autoestudo docente estabelece a conexão entre prática de ensino e teoria que a fundamenta.

Há, nesta reflexão, uma “relevância pedagógica” que poderá apontar possibilidades de mudanças na política avaliativa no Ensino Superior exigindo melhorias qualitativas na ação docente, contribuindo para que a Pedagogia possa criar outros instrumentos para trabalhar a qualidade didática e formação docente.

Outrossim, há uma “relevância institucional” na reflexão que se apresenta, podendo fornecer à instituição formadora de enfermeiros, bem como a outras, subsídios para redirecionamentos curriculares, reorientações didático-pedagógicas e comprovação da ausência de formação pedagógica institucionalizada para formação docente no Ensino Superior.

O exercício reflexivo acerca da prática docente como ‘self-study’ vem ao encontro das ideias de Freire (2004) e Giroux (1997), autores que fundamentam estas reflexões, rumo à construção de um projeto educacional voltado ao empoderamento, pautado em um paradigma que valoriza a promoção do ser humano e uma vida profissional decente com qualidade e dignidade. Assim, o autoestudo, é uma modalidade, não só de estudar a prática docente, mas também um modo de aprimorá-la no exercício ensino superior e uma possibilidade de teorizar a docência específica e adequada para a área da saúde.

2 | A DOCÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A recuperação das trajetórias da docência tem se constituído num interessante modo investigativo no campo da educação, sobretudo na formação de professores da área da saúde.

Grande parte dos profissionais que exercem o magistério universitário não tem a devida formação para a docência, sendo profissionais de sucesso na área específica do seu curso de bacharelado, mas, não dominam o referencial pedagógico necessário ao desempenho da sua ação na sala de aula (ROSA, 2003; SACRAMENTO, 2003).

Em geral, os professores ensinam conforme o modo como foram ensinados, distantes da compreensão teórica das consequências de suas práticas. Exercitam saberes e, muitas vezes, têm êxito no que fazem, mas não são produtores de conhecimento sobre sua profissão. Dentro dessa lógica, conforme Chamlian (2003), o ensino e a formação profissional de boa qualidade nem sempre se concretizam. Se a condição da boa prática profissional pode ser importante para os professores universitários, ela não é garantia do desenvolvimento de um ensino que gere, nos

estudantes, aprendizagens significativas.

Para Silva (2003), um dos maiores problemas encontrados no ensino, é a precária formação de professores. A partir da década de 1980, ampliaram-se os debates sobre a profissionalização do professor e o exercício do ensino como uma atividade profissionalizada, que estaria a exigir uma ruptura com as representações cristalizadas de como ser professor. Montero (2001) aponta que a profissionalização tem se constituído numa aspiração prioritária dos sistemas educativos na busca pela qualidade dos processos e dos resultados da educação.

É possível detectar algumas evidências que decorreram da compreensão inequívoca de que a qualidade da educação superior estaria dependente da relação de indissociabilidade do ensino com a pesquisa e dessas duas dimensões com a extensão.

Para tal, o lugar da formação para o exercício do magistério superior seria a pós-graduação *stricto sensu*. Sem nenhum grau de constatação dessa premissa, o equívoco está em assumir que os saberes da pesquisa seriam suficientes para garantir um ensino de qualidade. Estabeleceu-se uma profunda dicotomia entre a graduação e pós-graduação, enfatizando o prestígio dessa última que, além de merecer uma formação exclusiva, qualifica, com seus insumos, a carreira do professor.

Em 2002, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado na docência, como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob a sua tutela (BRASIL, 2002). Em que pesem as orientações legais para tal, investigação de Forster et al. (2008) tem demonstrado porque há uma diluição intensa nos procedimentos que regem essa experiência, por parte das universidades e programas, nem sempre cumprindo os objetivos previstos para ela. Em raras oportunidades, esse estágio os aproxima das condições objetivas da docência e seus desdobramentos na graduação.

Nesse cenário, os docentes universitários devem sentir-se estimulados a participarem de programas de educação inicial e continuada, de modo a constituírem e ampliarem os saberes necessários à docência. Percebe-se, cada vez com mais clareza, que o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas é importante, mas insuficiente para responder à complexidade dos problemas que emergem na prática cotidiana de sala de aula.

As investigações referentes à docência universitária no campo da saúde ainda são escassas. O poder e o prestígio social provêm do campo específico, e não do saber pedagógico da docência universitária.

Ser professor é um processo complexo que necessite de tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Importante uma reflexão sobre a articulação dos conceitos “formação” e “docência” no espaço da profissão docente. Ambos os termos têm sido empregados com múltiplas significações, o que dá margem a equívocos e contradições. É importante verificar as

significações indagando sobre seu aparecimento, permanência e transformação nos contextos em que são utilizados.

A formação de professores se realiza no currículo escolar, em situação de prática de ensino, à medida que esse profissional aprende a ensinar.

Ao contextualizar-se a construção do saber ensinar docente, focalizando professores com formação em outras áreas, sem formação para a docência, não se poderia deixar de discutir a formação epistemológica e profissional de sua prática, em virtude de se considerar a práxis como geradora de produção do saber. Esse saber de referência está ligado à experiência do professor e à sua identidade. O saber pedagógico é produzido a partir da experiência do docente (NÓVOA, 1997).

Portanto, é condição aprimorar a formação do professor para a construção de saberes pertinentes e coerentes com sua função na sociedade para a consecução dos objetivos da educação em direção à realização de um projeto sociocultural da humanidade, visando a uma transformação social emancipadora de responsabilidade coletiva (SANTOS, 2003).

A relação de pertença de conhecimentos, com uma prática docente é elemento identificador de sua profissão, exigível para o exercício da docência. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que propiciem um exercício autônomo da profissão docente.

Toda formação docente encerra um projeto político de ação e transformação, decorrentes de posição epistemológicas, ideológicas e culturais relativas ao ensino, ao professor e aos alunos.

Imbernón (2004, p. 43-47) considera “a formação docente como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor”. Para ele, o desenvolvimento profissional do professor supõe desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas não só isso.

O saber ensinar é aspecto importante na formação identitária epistemológica e profissional do professor, é condição necessária para o seu bom desempenho. Para o aluno, a aprendizagem de saberes específicos da sua futura profissão é condição para um exercício profissional competente. Sem as condições docentes (saber ensinar) e discentes (aprender) apontadas, não se realiza o “para que” a educação, isto é, a sua função social de desenvolvimento do ser humano, de dimensão ética.

Nessa perspectiva, o saber da prática docente faz parte do saber da experiência, que será analisado, em especial, na dimensão pedagógica, em sua relação com o saber ensinado (saber em formação profissional), e o saber ensinar (a ser aprendido na prática da docência), considerando-se que auto-formação docente e produção de saberes de ensino ocorrem, simultaneamente, e não se separam,

A falta de formação profissional conduz o docente a fundamentar sua competência nos seus saberes práticos ou de experiência adquiridos e validados na sua práxis social cotidiana, ou seja em sua “cultura docente em ação”, ponto de partida para a

construção dos seus saberes.

Os saberes pedagógicos se constituem na prática de ensino e fundamentam a docência. O saber ensinar representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em saber de ensino o conteúdo aprendido no percurso de sua profissão, na interação, a partir de uma reflexão crítica, que possibilita uma nova compreensão do ensinar, e, assim, sucessivamente.

Muitos professores têm vivência de sua profissão e domínio do conhecimento profissional acumulando que é construído para transforma-se em conteúdo a ser ensinado ao aluno. Aprendem a ensinar, ensinando. São ensinantes aprendizes, na concepção freireana.

Essa nova concepção favorece a resignificação do saber individual e coletivo dos docentes, o que vai dar a cada um a construção de um saber próprio, com identidade própria, de acordo com o seu saber acumulado, reconstruído para ser ensinado e resignificado para ser renovado, de acordo com a profissão e cada situação de ensino.

Nessa direção, desenha-se a trajetória de formação da identidade docente profissional e epistemológica dos professores, no ensino superior. A formação docente de realiza via currículo informal e oculto, com identidade flexível, sem perder, contudo, sua essência alicerçada no saber ensinar.

A formação do profissional para a docência se realiza no cotidiano, em situação de ensino, por ele próprio, se legitima na coletividade dentro de um contexto social, institucional e profissional, de forma não sistematizada, no seu ritmo e de acordo com sua cultura e características individuais. Ele é sujeito de sua formação, é sujeito epistêmico em ação, o que resulta em sua autoformação.

3 | APRENDIZAGEM DO ENSINAR NO ESPAÇO DO EXERCÍCIO DOCENTE

Segundo Mizukami (2004, p. 33) “o que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como os professores constroem conhecimentos sobre o ensino? ”

Há estudos que focalizam processos cognitivos envolvidos tanto na proposição quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja. Tais estudos, embora não conclusivos, têm contribuído para compreensões sobre o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor.

Estudos sobre o ‘pensamento do professor’ evidenciaram que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores eram importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em suas decisões curriculares.

Shulman (1986) indica que, na tentativa de simplificar as complexidades do ensino em sala de aula, as pesquisas até então realizadas ignoram um aspecto central da vida da sala de aula: o conteúdo específico da disciplina que os professores

lecionam. “Tais pesquisas não investigam [...] como o conteúdo específico de uma área de conhecimento era transformado a partir do conhecimento que o professor tinha em conhecimento de ensino” (SHULMAN, 1986, p. 6).

Não procede a suposição de que professores ou sabem ou não sabem algo. Eles sabem suas matérias de diferentes formas e com diferentes áreas de especialização e familiaridade.

A base do conhecimento para o ensino consiste de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa favorecer processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional que os guie em suas decisões quanto conhecimento da matéria.

Quanto ao ensino do conteúdo, o professor deve possuir uma compreensão mínima e básica da matéria a ser ensinada de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos e um bom conhecimento das possibilidades da matéria em todos os contextos.

Embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente.

Os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para seus alunos. Eles devem ter conhecimento da área de atuação e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria. A experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, a ser considerado a seguir, e é condição necessária para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Citado por Shulman (1986), o processo de raciocínio pedagógico, enfatiza que quando o professor aprende ensinar, ele deve estar preparado para inúmeras formas diferentes de abordar o ensino, ele deverá ser capaz de lidar com a abordagem diferente de cada aluno. Os alunos irão colocar questões a partir de diferentes áreas e o professor deverá ser capaz de abordá-las a partir do referencial teórico deles. Dessa forma, quando se aprende a ser professor, deve-se aprender em termos de como vai ensinar algo, como isso vai ensinar algo, como isso vai afetar os estudantes e como eles serão capazes de entender a matéria.

Para Mizukami (2004, p. 41):

A colocação desse professor gera um desafio: como aprender algo de muitas maneiras diferentes? Os professores deverão gerar formas alternativas de lidar com suas disciplinas – análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentos, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, etc. – que levem em consideração diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos. O modelo de raciocínio pedagógico contempla, precisamente, o processo de construção desse conhecimento de como ensinar.

Embora uma parte significativa da base de conhecimento de uma profissão seja gerada por especialistas na academia, tal base não constitui conhecimento profissional a menos que e até que seja efetivamente utilizado em contextos específicos e no campo da prática.

Docência no ensino superior e autoestudo de prática docente

Uma das questões candentes na discussão contemporânea educacional é o novo rumo da formação docente. O grande desafio, nessa área, é ressignificar a formação, revendo sua concepção, seus objetivos e funções; buscando criar outras maneiras de desenvolver o processo de autoformação e autoestudo da sua própria prática docente.

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicos), mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 25)

A reflexão sobre a prática é a base fundamental da formação e autoformação. A reflexão propõe voltar atrás para examinar melhor, para ver e rever a realidade de forma atenta, compreensiva e abrangente.

“A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1999, p. 58)

O saber docente não só se faz pela acumulação de conhecimentos, mas se pensa em saber construído a partir da fundamentação teórica consistente e rigorosa para voltando-se à prática, transformá-la graças à reflexão.

Ação-reflexiva-ação: eis o movimento essencial da formação onde impera o processo reflexivo. “Para que a experiência se converta em saber é necessário fazer do exercício do trabalho, objeto de reflexão e pesquisa pelos que nele estão diretamente implicados”. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Ao se assumir como sujeito de sua prática e de seu processo de conhecimento, o professor torna-se participante ativo e engajado no processo.

O professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente e com seus alunos, no seu espaço de trabalho e interação com os mesmos.

Busca-se, enfim, uma mudança na postura do professor mais participativo, solidário, democrático, criativo e fundamentalmente, reflexivo, produtor de sentido e significado, tendo no horizonte, uma sociedade mais justa e humana.

Roldão (2007) no que se respeita à representação do conceito de ensinar, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o “professor um saber” e o “fazer os outros se apropriarem de um saber”, ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Ensinar configura-se ainda, fazer aprender alguma coisa. Não é a perícia técnica da aula, tampouco a pura inspiração criativa, que fazem a especificidade do saber docente. E, contudo, o conhecimento profissional (do professor, do enfermeiro, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que

podemos chamar de artística”. (ROLDÃO, 2007).

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico. É nesse sentido que se apontam os saberes escolares, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e ainda, a experiência profissional como fenômenos que se misturam na atividade diária do professor, haja vista a definição dada ao professor, segundo seu papel e atuação.

A pedagogia universitária é estruturada em torno de princípios, diretrizes e ações relacionadas à educação do jovem, orientados pelos objetivos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas e avaliação da aprendizagem, implicando na construção da vida adulta (ARAÚJO, 2008).

Veiga (2006) relata há a necessidade da aquisição de conhecimentos e habilidades relacionadas à atividade docente, visando à melhoria da qualidade do ensino. Assim, se vê necessário investir na formação, científico-pedagógica, de professores universitários, para que sejam capazes de lidar com a universidade como instituição social, onde estão presentes reflexão, crítica e ideias de formação.

Para Nóvoa (2000), será necessário que os professores diversifiquem os tipos de relação pedagógica, diferindo dos usados atualmente. Dessa forma, não basta ensinar algumas técnicas pedagógicas para sanar, temporariamente, o problema.

Isso acontece, pois, de acordo com o artigo 66 da Lei 9394/96 (de Diretrizes e Bases da Educação), o professor universitário é preparado prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. Não ocorre uma formação, e sim uma preparação dentro desses programas (BRASIL, 1996).

Pedroso e Cunha (2008) apontam a necessidade de mudanças nas políticas nacionais de saúde e educação no que diz respeito à formação profissional, para isso é preciso estimulação e apoio para ampliação da responsabilidade social dos egressos.

O professor universitário precisa se adaptar devido às mudanças de paradigma, pois as práticas pedagógicas universitárias refletem a sociedade, revelando a complexa interação humana e dinâmica social. Assim, o professor precisa inovar para compreender as atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem que estão em constante atualização, incitando a descoberta e a aprendizagem por meio do diálogo entre ele e o aluno (PEDROSO; CUNHA, 2008).

A temática das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), aliada à formação de professores, suscita reflexões sobre a natureza do trabalho pedagógico, com base nas mediações técnicas e no desenvolvimento do processo formativo dos profissionais da educação nesse contexto.

Para Alonso (2008), carrear o fenômeno da globalização e seus reflexos nos vários âmbitos da vida humana é importante, à medida que, por meio de uma

série de reconstruções de nosso cotidiano, podemos entender como foi alterada a percepção sobre o mundo. Tempo, espaço e trabalho são afetados pelas dinâmicas que reconfiguram nossas relações, nossa maneira de ser/estar no mundo. Embora seja um processo marcadamente econômico, há nisso uma lógica que impõe outros modos de organização da vida, que se espalha pelo social, cultural, político-educacional, demanda rearranjos e criações humanas que nos possibilitam interagir com o novo, compreender o desconhecido. É neste contexto, que a formação de professores também se encerra, seja pelos desafios gerados na e pela forma como o conhecimento é produzido e socializado, seja pelos dilemas postos aos sistemas de ensino em qualquer de seus níveis.

Para Fernandes (2001) existe uma preocupação, por parte da instituição de ensino, com a competência profissional no tocante de sua formação, sem trazê-lo no contexto histórico na perspectiva de ser professor.

O Plano Nacional de Graduação (PNG) traz um novo contexto para a educação, no qual a formação é vista como um processo contínuo dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) (VEIGA, 2006).

A integração das TIC assumiu o papel de catalisadora de mudanças na implementação de novas alternativas à educação e à prática pedagógica dos professores, tanto na mudança ao incorporar as TIC na aprendizagem e no processo de construção de conhecimentos, tanto na aula formal como nas situações de estudo individual e desenvolvimento de trabalhos, despertando a curiosidade epistemológica do aluno.

Provocar mudanças na prática pedagógica, valorizar os professores, compartilhar saberes e experiências; recuperar a função social da escola como espaço democrático de ensino, aprendizagem e formação para a emancipação humana são aspectos potencializados como o uso das TIC.

Em sua atuação cotidiana, o professor forma e se forma, chamado conhecimento compartilhado, sendo este um processo de construção pedagógico e epistemológico contínuo capaz de envolver os professores em tudo que eles acreditam, veem e fazem, proporcionando-lhes o princípio de suas aprendizagens. (BOLZAN; ISAIA, 2010).

Dentro da sala de aula, o professor universitário enfrenta um desafio em como articular o ensinar e o aprender, pois nem sempre tem domínio do conhecimento para si, dentro da sua prática profissional, consegue transmitir esse conhecimento. O professor precisa, além de ter um domínio específico de uma determinada área, desenvolver o saber político e o saber pedagógico (ALTHAUS, 2004).

Ignorar a especificidade da escola como território formador e formativo, significar escola e as TIC, compreendendo o caráter técnico e instrumentalizador das tecnologias, tem como consequência sua utilização pedagógica, possibilitando reafirmar o território singular da escola e a autoridade do professor neste espaço.

Nas TIC, a internet vem sendo usada como um recurso de métodos de aprendizagem de ensino superior, com as dinâmicas de ensino a distancia, criando uma

porta de comunicação entre professores e alunos, na qual partilham as informações e decidem como usá-la (ALVES et al., 2012).

De acordo com Bolzan e Isaias (2010), para a produção de uma pedagogia específica para o ensino superior é necessário refletir sobre a prática como um ponto principal essencial, questionando-se sobre as ações tomadas e suas relações entre as teorias e os problemas que resultam dessa prática, possibilitando o avanço e formulação de novos saberes. Porém, esses mesmos autores constatam que inexistem processos formativos específicos para o ensino superior, evidenciando que o docente universitário não tem formação pedagógica para formar profissionalmente outros sujeitos.

Althaus (2004) cita que a prática pedagógica baseia-se num melhoramento de conhecimento teórico juntamente com suas experiências do cotidiano, pois a prática e a reflexão solidificam as ações, buscando novos conhecimentos.

É necessário praticar a formação-ação, ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim competências interpessoais envolvendo, efetivamente, agentes educativos no processo ensino e aprendizagem. A formação tem a função de qualificar os profissionais e não apenas prover-lhes um perfil profissional padrão. Na docência, é indispensável trabalhar as relações humanas, com iniciativa e participação nas ações do profissional, pois o objeto deste trabalho é dinâmico (LEITE; RAMOS, 2012).

Depois de analisar algumas práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, Alves et al. (2004) constataram que o feedback, a avaliação em pares e os e-portfolios viabilizam o envolvimento dos discentes num debate contínuo, tornando-os os protagonistas do próprio processo formativo, isso tanto no contexto presencial quanto no ensino a distância. O feedback incentiva o aluno a refletir sobre seu aprendizado, aumenta a compreensão, aprendizagem e motivação. A avaliação por pares analisa a aprendizagem de pares com o status similares, levando em consideração a quantidade, o nível, valor, qualidade ou o sucesso da aprendizagem. O e-portfolio é baseado em sua versão física, criado em ambiente digital, podendo mesclar texto, imagens, áudio e vídeo na sua composição (ALVES et al., 2012).

Para Cyrino e Toralles-Pereira (2004) a problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) são outras estratégias de aprendizagem, que visam o desenvolvimento de ensinar e aprender trabalhando problemas, de forma intencional. Esse tipo de educação está fundamentado no diálogo entre professor e aluno, gerando um processo emancipatório no qual ambos aprendem juntos. Essas estratégias rompem o modo tradicional de ensinar e aprender, pois estimula a gestão participativa dos participantes da experiência, reorganizando a relação entre teoria e prática.

A problematização enfatiza que os problemas que serão estudados sejam obtidos através da observação da realidade, desenvolvendo, assim, a consciência crítica e proporcionando aos alunos uma reflexão da realidade estudada. Já a ABP promove uma investigação, integrando os sinais e sintomas encontrados com seus conhecimentos prévios, adquirindo habilidades, exercício e construção intelectual (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

4 | POSSIBILIDADES DO AUTOESTUDO DOCENTE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA TEORIA-PRÁTICA DE ENFERMAGEM

Reconhecida na área do ensino, há 60 anos, a Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (EEWB) vem gerando e difundindo o conhecimento e a cultura, baseada nos padrões de crença, valores científicos e espirituais, sistematizados a assistência de enfermagem, bem como, promovendo a formação integral e permanente das pessoas e dos acadêmicos, futuros profissionais da saúde, respondendo às transformações da sociedade quanto à promoção, prevenção, restauração e reabilitação da saúde.

Por ser uma instituição de caráter confessional, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) expressa valores religiosos focados na formação da pessoa humana e na integralidade da formação do profissional de saúde. Enfatiza como objetivo identitário que tal formação humana deve estar embasada nos preceitos católicos referentes ao trabalho na área da saúde que garanta a dignidade da pessoa humana e ressaltando o cuidado com a formação moral do aluno.

Tem como missão, desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura, assim como promover a formação integral e contínua de cidadãos e enfermeiros comprometidos com a vida, com a saúde em níveis de prevenção, promoção, restauração e reabilitação, e com o progresso da sociedade e da profissão. (ESCOLA DE ENFERMAGEM WENCESLAU BRAZ, 2016).

O conceito de saúde explicitado no PPP supõe a formação de um profissional que tenha competências críticas e teórico-práticas no sentido de contribuir para a diminuição da desigualdade social. É, pois, dada ênfase à formação generalista, técnico-científica, político-social, ética, legal e deontológica, que o capacita intervir no processo saúde-doença de forma crítica e competente e garantir a qualidade da assistência de enfermagem em todos os níveis de atenção à saúde, nas áreas assistencial e de gerenciamento.

O documento traz em seu marco referencial, uma análise sobre o cenário da saúde a partir das condições econômicas, sociais e política brasileira. Tal marco define de acordo com o documento, o currículo de formação do Enfermeiro, destacando-se os aspectos teóricos, práticos, clínicos e estágio. Cabe destacar que tais aspectos se delineiam numa orientação de contextualização dos conteúdos teórico-práticos e assim explicita-se articulação pretendida entre teoria e prática no programa de pesquisa, ensino e extensão no texto oficial.

A inovação na educação superior está relacionada ao docente usar novas tecnologias de informação e comunicação, a utilização de computadores para a realização das atividades pelos alunos, oferecer mais trabalhos em grupo e menos aulas expositivas, explorar o ensino a distância e incentivar o uso de laboratórios de informática. O professor adquire um novo papel, sendo o gestor e mediador de aprendizagem, onde as comunicações e a informação são a base do meio social (MASETTO, 2004).

Para Alves et al. (2012), é necessária uma reorganização curricular, flexibilizando os processos e integrando os conhecimentos, assim obtendo respostas mais eficazes no que se refere a mobilidade e a empregabilidade dos graduados, sendo indispensável que todos nas IES sejam aptos para trabalhar com os avanços do conhecimento científico, os desafios da empregabilidade e do empreendedorismo e as exigências da sociedade.

Observa-se que as disciplinas que compõem a grade curricular têm parte perfil teórico e parte prática. Mostra-se que a disciplina, por exemplo, “Enfermagem na Saúde Coletiva II”, como outras, permeia teoria e prática. Logo o documento aponta articulação teoria e prática no currículo da instituição, mas não especifica caminhos pedagógicos para tal.

O professor tem de ser capacitado cientificamente (diploma) e ter domínio de conhecimentos pedagógicos. Porém, as IES precisam além de apoiar programas de pós-graduação *stricto sensu*, promover programas de educação continuada, visando assim o bom desempenho de seus professores (VEIGA, 2006). Tais aspectos precisam ser amparados e garantidos como princípios para a consecução do percurso de formação delineado pelo próprio PPP, considerando a especificidade do perfil profissional dos profissionais da saúde.

De acordo com Masetto (2011), a aprendizagem não é apenas se desenvolver intelectualmente, mas também desenvolver suas habilidades, atitudes e valores. Para isso é necessário a inovação curricular no ensino superior, que integra de forma efetiva a prática profissional com as teorias e princípios adquiridos no processo de aprendizagem em todo o período de formação. Alunos e professores são atores principais nessa inovação, mas é preciso modificar seus papéis, performance e atitudes para que se adaptem a essa inovação.

Assim, o autoestudo docente pode ser estimulado a partir da criação de espaços teórico-metodológicos num projeto político pedagógico com vistas a uma formação humanista, emancipatória em que professores e alunos, como sujeitos do processo de formação profissional, se exercitem na reflexão e articulação teoria-prática.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de apontar os elementos básicos tratados nesta reflexão, acreditamos ser necessário destacar que não se pode mais pensar o ensino e a aprendizagem sem pesquisa, sem autoestudo; pois ela, ou ele que nos move a procurar respostas. Neste sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, autoestudo é sem dúvida, uma das competências mais importantes para ensinar/aprender no mundo contemporâneo, isto porque é por meio do ensino com pesquisa que os professores e alunos podem ampliar o discernimento com relação à realidade em que estão inseridos, aguçando a percepção para lidar com o conhecimento e a provisoriedade deste.

O autoestudo não se reduz à necessidade de refletir sobre a prática docente

e não somente entender a forma de estar no ensino, mas busca ocupar os espaços educativos, fazendo necessário superar o posicionamento de inquestionabilidade e contribuir para melhorar a prática profissional, pautada por uma atitude reflexiva mais constante e consciente. Logo, isso implica perceber a docência e a investigação como atividades complementares que se beneficiam mutuamente, constituindo, assim, práticas pedagógicas imbuídas de uma visão mais relacional, com maiores flexibilidade e mobilidade, inclusive no que tange à aproximação entre teoria e prática.

Consideramos as reflexões aqui expostas não como originais, mas provocadoras de indagações que precisam retornar à pauta de discussões, porque são essenciais na conquista de novas/velhas intencionalidades pedagógicas, como protagonistas de uma ação docente inovadora e comprometida na e para a construção de novos saberes e intencionalidades pedagógicas.

Mas para ser capaz de compreender e transformar a realidade, a pesquisa sobre a a própria prática profissional (autoestudo) não pode descurar a reflexão sobre si mesma e o seu sentido autocrítico, debatendo o seu trabalho na sua comunidade de referência e dialogando também com outros atores sociais apostados na promoção de uma educação para a saúde de qualidade para todos.

Aproximar teoria e prática, tornando a ação docente uma práxis pedagógica, porque respaldada na reflexão, é um modo de garantir aperfeiçoamento constante entre o saber e o fazer, entre o pensar e o agir, respaldando tomada de decisões e reordenamentos do planejamento traçado.

O estímulo à realização de autoestudo no ensino de enfermagem pode contribuir para o aperfeiçoamento da docência e respaldar o trabalho da coordenação pedagógica pela via do diálogo e da transparência, com vistas à melhoria da qualidade da formação do profissional da saúde.

Neste sentido, um guia de autoestudo foi elaborado, não como modelo, mas como uma proposta de traçado de ações para que o exercício docente seja permanentemente questionado e revisto pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. E, que cada professor, em sua docência, crie, recrie e aperfeiçoe a relação teoria-prática que sustenta toda e qualquer formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 101-106, 2004.

ALVES, M. P. et al. Práticas inovadoras no ensino superior. In: CONGRESSO IBERO- AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, VII., 2012, Porto. **Anais...** Universidade do Minho, Portugal, 2012. 15 p.

- ARAÚJO, J. C. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES). Portaria n.º 52, de 26 de setembro de 2002. Regulamento do Programa de Demanda Social (DS). **Diário Oficial da União**, 26 set 2002.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- CHAMLIAN, H. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.
- CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2000. p. 45-51.
- CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.
- ESCOLA DE ENFERMAGEM WENCESLAU BRAZ. Secretaria Acadêmica. **Projeto Político Pedagógico**. Itajubá, 2016.
- FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 177-182, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/22.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- FORSTER, M. A escola e a formação docente: desafios em tempos desacreditados. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, Porto, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014>>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, o ensino superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

MASETTO, M. **Didática**. São Paulo: FTD, 1997.

_____. Inovação na educação superior. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, set./fev. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Inovação curricular no ensino superior. **Revista Científica E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966>>. Acesso em 20 mar. 2016.

_____. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MONTERO, L. **La construction del conocimiento profesional docente**. Buenos Aires: Homosapiens, 2001.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/13.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vida de professores**. Porto. Porto Ed., 1992. 11-30.

_____. _____. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

_____. Universidade e formação docente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-3283200000200013>. Acesso em: 25 maio 2015.

PEDROSO, M. B.; CUNHA, M. I. da. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 24, p. 141-152, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n24/10.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/4/1>>. Acesso em: 26 maio 2016.

ROSA, A. M. Ensino holístico da contabilidade: ofício de mestre. CRC Bahia **Revista Contábil**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2003.

SÁ-CHAVES, I.; ALARCÃO, I. Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Formação, conhecimento e supervisão**:

contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade do Aveiro, 2000. p. 143-159.

SACRAMENTO, C. Curso de ciências contábeis: possibilitando a atualização consistente dos programas dos cursos de ciências contábeis. CRC Bahia: **Revista Contábil**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 47-50, 2003.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, A. C. Aprendizagem autônoma: revolucionando o ensino da contabilidade. CRC Bahia: **Revista Contábil**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 25-31, 2003.

STANO, R. de C. M. T. **A (in)visibilidade da pedagogia e as possíveis novas gramáticas no espaço acadêmico**: de uma pedagogia negada para uma pedagogia vivida. 2013. Tese (Pós-Doutorado)-Universidade do Minho, Portugal, 2013.

STANO, R. C. de M. T.; FERNANDES, S. F. O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da educação. In: COIMBRA, C. L. (Org.) et al. **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior**: desafios de uma formação. Curitiba: CRV, 2015. v. 6, cap. III, p. 55.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; VIEIRA, F. **Em contracorrente**: o valor da indagação da pedagogia na universidade. Educação, Sociedades e Culturas, [S.l.], n. 28, p. 107-126, 2009.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHELLE THAIS MIGOTO Enfermeira Neonatal pelo Programa de Residência em Enfermagem do Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (2006-2012). Mestre em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Paraná (2015-2016), cursando Doutorado Acadêmico no mesmo programa e participante do grupo de pesquisa TIS - Tecnologia e Inovação em Saúde. Desenvolve pesquisas na área de neonatologia e saúde pública com foco na Mortalidade Perinatal.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-116-9



9 788572 471169