

<https://doi.org/10.51234/aben.22.e17.c04>

ASPECTOS CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SAÚDE E EM ENFERMAGEM: REFLEXÕES DE PROFESSORAS

Eliana do Sacramento de Almeida¹ ^{II}

ORCID: 0000-0002-0305-2469

Raquel de Alcântara¹

ORCID: 0000-0002-5851-5205

Laura Emmanuela Lima Costa¹ ^{II}

ORCID: 0000-0002-2920-9567

Rita de Cássia Dias Nascimento¹ ^{II}

ORCID: 0000-0002-0720-3105

Silvana Gomes Nunes Piva^{II,III}

ORCID: 0000-0001-8635-8983

^IUniversidade Federal da Bahia.
Salvador, Bahia, Brasil.

^{II}Universidade Estado da Bahia.
Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil.

^{III}Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
Buenos Aires, Argentina.

Autor Correspondente:

Eliana do Sacramento de Almeida
E-mail: elianadosacramento@hotmail.com



Como citar:

Almeida ES, Alcântara R, Costa LEL, et al. Aspectos conceituais na formação docente em Saúde e em Enfermagem: reflexões de professoras. In: Silva GTR (Org.). Concepções, estratégias pedagógicas e metodologias ativas na formação em saúde: desafios, oportunidades e aprendizados. Brasília, DF: Editora ABEn; 2022. 32-40 p. <https://doi.org/10.51234/aben.22.e17.c04>

Revisora: Cleuma Sueli Santos Suto.
Universidade do Estado da Bahia.
Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil.
Universidade Estadual de Feira de Santana.
Feira de Santana, Bahia, Brasil.

“Aprender a ensinar é um processo de aprender a entender, desenvolver e usar o eu de forma eficaz”⁽¹⁾.

INTRODUÇÃO

Para refletir sobre os aspectos conceituais da formação docente na Enfermagem será necessário realizar um breve resgate da trajetória histórica do ensino de Enfermagem, que se inicia no ano de 1849 quando o Curso de Enfermagem tinha a duração de dois anos, centrado em um modelo de cura hospitalar, pois as atividades do curso aconteciam dentro de hospitais evangélicos. Quase um século depois, em 1923 inaugura-se a Escola Ana Nery no Rio de Janeiro, marco histórico de grande relevância para a Profissão. No final da década de 40 por meio de Decretos e Leis, como a formação do Conselho Federal de Educação, o Currículo Mínimo e a Reforma Universitária formam a base para o início dos cursos *stricto sensu* Mestrados e Doutorados ^(2,3).

A formação docente na Enfermagem também foi marcada pelo processo de consolidação da Reforma Sanitária na 8ª Conferência de Saúde, a promulgação da Constituição de 1988 com o Artigo 196º e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), assim como a Portaria 1721 (o artigo 5º da Portaria nº 1.721, de 15/12/1994, institui que “o curso de graduação em Enfermagem terá duração mínima de 4 (quatro) anos (ou 8 semestres) letivos e máxima de 6 (seis) anos (ou 12 semestres) letivos, compreendendo uma carga horária de 3.500 horas/aulas”). Em 2001 são criadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação ^(2,3).

A Enfermagem tem forte comprometimento com o SUS, e os elementos pedagógicos que balizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN) apontam que a formação do/a Enfermeiro/a deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade



e humanização do atendimento e na Educação Permanente em Saúde (EPS). A concepção política das DCN conceitua a formação em Enfermagem como um processo dirigido aos trabalhadores da área, capaz de transformar práticas laborais com vistas à melhoria das condições de saúde e qualidade da assistência⁽⁴⁾.

As DCNs organizam os currículos em enunciados prevendo a adaptação dos currículos às necessidades profissionais e as demandas do mercado de trabalho e estabelecem que a competência profissional desejada, no desempenho profissional, inclui uma abordagem pedagógica baseada no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como, fortalece a autonomia universitária. No entanto, a reforma curricular é baseada na eficiência, no bom desempenho, na inovação e na percepção imediatista do currículo. Observa-se uma estreita relação com a política internacional, orientando os ajustes nos setores sociais, e currículos viáveis adequados a empregabilidade, como consequência temos currículos mais pragmáticos e baseados numa política neoliberal com ênfase na esfera privada, na lógica empresarial e mercadológica⁽⁵⁾. Estes fatos podem significar a precarização da formação dos Enfermeiros/as.

Refletindo a partir desses fatos e normativas históricas infere-se que a docência do ensino superior da Enfermagem ainda é considerada um desafio devido à complexidade do trabalho junto ao processo de ensino aprendizagem que ultrapassa as competências e habilidades técnicas e alcança também as habilidades interativas e integrativas, a partir do arcabouço didático-pedagógica do docente para formação de profissionais cada vez mais qualificados.

A graduação dos profissionais de saúde, no âmbito do bacharelado, se debruça na atuação específica de suas respectivas áreas no mercado de trabalho, sem que haja uma capacitação específica para a atuação docente. Sendo assim, embora muitos/as professores/as de ensino superior sejam especialistas na sua área, a exemplo das linhas de cuidado, ainda há uma lacuna na formação didático-pedagógica.

Os conhecimentos e habilidades pedagógicas? são apreendidos ao passo que o/a enfermeiro/a inicia a docência, pois, muitas vezes é pela prática intuitiva que a mesma vai desenvolvendo sua carreira no ensino. Sendo assim, a formação docente demanda tempo e dedicação para a obtenção das habilidades básicas em sala de aula tais como relacionamento interpessoal, didática, oratória, técnicas de ensino, avaliação bem como a propriedade das atribuições administrativas concernentes à docência⁽⁶⁾.

No que tange à docência na área da Enfermagem, o domínio na área pedagógica permite ao/a docente a singularidade e especificidade do alunado num processo dinâmico e mediador de conhecimentos, ao ponto que permite uma conexão dos saberes teórico-práticos de forma mais profícua. Sendo assim, o conhecimento nunca é hermético, o/a docente precisa constantemente refletir sobre sua práxis, teorias e concepções e assim buscar mecanismos para que o/a aluno/a possa analisar criticamente o conteúdo, compreendendo e aplicando na e para a sociedade a qual está inserido/a. Por muitas vezes a formação é atribuída à iniciativa e responsabilidade dos próprios docentes que decidem quanto a estratégia mais factível de qualificação. Algumas instituições atrelam promoções ou incentivos à programas de formação e qualificação docente.

A inserção do/a profissional de saúde na área da docência ocorreu de maneira secundária à sua formação e deste modo, os motivos da escolha para a docência atravessam a busca ou não da formação pedagógica. Diante do compromisso pela qualificação diversos recursos, a exemplo das pós-graduações (lato sensu e stricto sensu), leituras, estudos, oficinas, cursos, encontros científicos, pesquisas e produções científicas, participação em bancas, troca com pares, prática com alunos, entre outros, atravessam seu processo formativo. Em linhas gerais, na busca pela qualificação docente é necessário ter disponibilidade e dedicação para aprendizados e aperfeiçoamentos necessários, embora a falta de tempo, liberação e incentivo das instituições acaba sendo um dificultador desse processo formativo⁽⁷⁾.

Considerando os aspectos expostos acima, a dinamicidade e velocidade de produção e difusão de novos conhecimentos e tecnologias e o desenvolvimento da prática docente vivenciada por professoras de uma Universidade pública localizada no Estado da Bahia propõe-se o presente texto que tem como objetivo refletir sobre os aspectos conceituais da formação docente no âmbito das ciências da saúde e da Enfermagem.

FORMAÇÃO DOCENTE NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE E EM ENFERMAGEM

A formação docente nas ciências da saúde e na enfermagem requer na contemporaneidade que se considere as dimensões técnicas, sociais, éticas e pessoais. Neste contexto, o/a professor/a está conectado com todo arcabouço teórico conceitual que envolve a formação profissional em saúde, sem perder de vistas as recentes e constantes transformações/ inovações ocorridas no âmbito didático-pedagógico. Para além de conhecer as Diretrizes Curriculares que regem o ensino da sua área de atuação, o/a professor/a devem ter consciência das escolhas pedagógicas que faz em sua atuação docente e das repercussões oriundas das mesmas.

Ao desenvolver seu trabalho de forma consciente e responsável, o/a professor/a passa a preocupar-se com a transposição didática, que de acordo com Chevallard⁽⁸⁾ consiste na reorganização e transformação do conteúdo considerando os/as estudantes, o currículo e o contexto. Partindo deste pressuposto, o/a professor/a “transforma, adapta e reconstrói o saber em formas didaticamente eficazes...mediante o Conhecimento Didático do Conteúdo”⁽⁹⁾.

Na docência em enfermagem é comum identificarmos professores/as atuando como mediadores/as entre profissionais em seus serviços - assistenciais e/ou gerenciais, na Atenção Primária à Saúde ou na Atenção Hospitalar, na rede pública, privada, filantrópica ou conveniada ao SUS - e os/as estudantes. Nestes momentos o/a professor/a muitas vezes necessita fazer intervenções correlacionando o vivenciado nas atividades práticas e estágios com os conteúdos e recursos ensinados e aprendidos em sala de aula. Cabe aqui refletir se de fato o/a aluno/a consegue atuar de forma reflexiva a partir dos conhecimentos prévios e adquiridos ao longo do curso, contextualizando-os com as atividades práticas desenvolvidas nas unidades de saúde, que serão seus *locus* de trabalho no futuro.

Advém daí a importância de contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a realidade local e a necessidade de desfragmentar o ensino, aproximando desde o início do curso o/a aluno/a das unidades de saúde, promovendo assim o desenvolvimento da dimensão dialógica reflexiva do ensino, que extrapola a explicação do que fazer, como fazer e porquê fazer, levando o/a docente e os/as alunos/as a refletirem sobre determinada situação. No caso do/ professor/a é levado a pensar sobre seu próprio conhecimento tendo em vistas a relevância e a pertinência do mesmo; já para os/as alunos/as estes poderão, ao serem adequadamente estimulados através de estratégias interativas e dialógicas, utilizar o próprio pensamento como objeto de análise e reflexão⁽⁹⁾.

O/A enfermeiro/a deve desenvolver competências gerais (atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração/gerenciamento, educação permanente) além de competências e habilidades técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam o pleno exercício da profissão, considerando o caráter individual e coletivo dos usuários do serviço de saúde sob sua responsabilidade. Como então, desenvolver nos/as alunas tais habilidades e competências?

A resposta para tal questionamento não se constitui em tarefa fácil. Não existe receita pronta, mas um caminho a ser percorrido por professores/as e seus alunos/as a partir de suas experiências prévias e da construção coletiva do conhecimento. Paraphraseando Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”⁽¹⁰⁾ percebe-se neste íterim que a prática educativa requer doação, partilha, reflexão crítica sobre a própria prática e a formação permanente dos/as professores/as.

A prática pedagógica atual deve estar contextualizada sócio-político-culturalmente, atendendo às transformações da sociedade e do mercado de trabalho, contemplando a diversidade e a qualidade do ensino ofertado, promovendo o desenvolvimento de uma prática reflexiva e inovadora nos três pilares do ensino superior, o ensino, a pesquisa e a extensão. Mais que um documento para cumprir formalidades e ficar guardado em gavetas ou arquivos digitais, para utilizar uma linguagem que acompanham as inovações tecnológicas, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve ser elaborado a partir da realidade local, passível de ser colocado em prática, construído coletivamente como a participação da comunidade acadêmica e representantes da sociedade local e atualizado continuamente.

O curso de enfermagem da Universidade aqui representada apresenta em seu PPC a seguinte esquematização gráfica para a proposta pedagógica desenvolvida a partir do ano de 2018 quando foi reformulado. Tal modelo visa estimular o ingressante a percorrer os três eixos visando tornar-se um egresso que consiga, a partir das dimensões ética, estética, humanística e científica, atribuir sentido aos saberes e práticas adquiridas ao longo do curso.



Fonte: Projeto do Curso de Enfermagem Bacharelado, Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim, 2018.

Desde modo, o ensino na área das ciências da saúde e da enfermagem vem sendo estruturado a partir da pedagogia da problematização do processo de trabalho considerando sua capacidade de responder às demandas e necessidades de saúde da população e de promover nos/as alunos/as a emancipação e autonomia necessárias para refletirem sobre seu processo de aprendizagem, reconhecendo suas potencialidades e buscando superar fragilidades.

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A educação perpassa por metamorfoses contínuas no modo de ensinar fundamentadas em crenças, culturas, políticas, valores, limitações e possibilidades de cada período histórico. Na cronologia da educação, é possível encontrar o fazer pedagógico que perpassa a formação do homem por Platão; o ensinamento da ética aristotélica e a memorização do conteúdo no ensino escolar até meados do século XVII. Cada trajetória das práticas educativas intimamente vinculadas às realidades da época⁽¹¹⁾.

A docência, enquanto prática política demanda estratégias de reflexão sobre a realidade de cada período histórico que se vivencia. Da mesma forma, os processos que envolvem o ensino-aprendizagem estão diretamente conectados ao momento histórico, social, econômico e cultural e, requerem adaptações na direção de práticas convergentes com a realidade somatizadas as metodologias e tecnologias da contemporaneidade⁽¹²⁾.

O fazer pedagógico é permeado pela transformação e favorecido pela reflexão acerca do modo de ensinar em que, há modificação da/o personagem central do aprender. Neste novo cenário, a/o educanda/o está imersa/o no processo de ensino-aprendizagem com base na problematização o que, favorece a reflexão e

aprendizado ampliando o universo de saberes e de autogestão daquilo que é aprendido e do que se pode desenvolver. Esse percurso do que estar por vir na educação, gera inquietações na/o estudante e promove a construção colaborativa do conhecimento⁽¹¹⁾.

Essas transformações nos diversos modos de ensinar constituem as Metodologias Ativas e se concretizam nas inovações do processo de educar. Atualmente, com os avanços tecnológicos e facilidades no acesso à informação, as experiências em sala de aula devem buscar a efetivação ativa do aprender e da reflexão a partir de desafios, aproximando assim estudantes do ensino-aprendizagem significativo. No desenvolvimento das metodologias ativas, é possível orientar as práticas para a participação e construção do conhecimento por meio da cooperação de estudantes, proporcionando um ambiente de estímulo à autonomia, reflexão crítica sobre a própria realidade, tomada de decisões no campo individual e coletivo, com repercussões positivas no exercício da cidadania⁽¹¹⁾.

No sentido de incentivar e potencializar a participação dinâmica e positiva, a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), se apresentam como ferramentas capazes de potencializar e dar suporte às práticas educativas ativas. Ao longo dos anos é perceptível a incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos espaços de educação acompanhando naturalmente os avanços da ciência e das tecnologias, trazendo assim interesses do mercado e disputas de territórios de conhecimento. Historicamente o campo acadêmico é um espaço de poder por ser políticas de Estado e obviamente mercantil no sistema capitalista^(11,12).

Por tanto a visão de racionalidade técnico-científica especializada na saúde esbarra na formação omnilateral dos/as trabalhadores/as que atuam nesta área, visto que a saúde é diretamente determinada pelas condições de vida dos povos, principalmente quanto ao trabalho, educação, cultura, ambiente, entre outros, posto na Constituição Federal Brasileira⁽¹²⁾.

Concordando com Leher e Pereira⁽¹³⁾ é urgente a necessidade de recuperar a natureza dúplice na formação dos profissionais no que diz respeito ao trabalho como forma humana de construção, atividade autorrealizadora da subjetividade e das relações sociais e trabalho como forma social inscrita nas relações sociais de produção e ao mesmo tempo pensar que nexos trabalho e tecnologia estão entrelaçados e indissociáveis⁽¹²⁾.

Portanto as TICs, quando usadas de forma a se adequar a metodologia educacional proposta, são recursos didáticos que promovem a assimilação e compreensão daquilo a ser aprendido viabilizado pela tecnologia⁽¹¹⁾. Ainda tratando-se da articulação entre metodologias ativas e uso de TICs, a *gamificação*, ferramenta de jogos virtuais que produzem envolvimento a partir de narrativas, se aproximam das experiências de jovens da geração atual⁽¹⁴⁾.

Assim como as práticas da educação ativa, a *gamificação* possibilita o engajamento de estudantes em uma atividade específica para a resolução de determinado problema. De outro modo, este recurso abre caminhos para ensino-aprendizagem leve e divertido em que, a colaboração entre estudantes possibilita a resolução do desafio⁽¹⁴⁾.

Na utilização da *gamificação* nas práticas educativas, há um sentimento de recompensa após a solução do problema e do conhecimento aprendido em conjunto. Ou seja, o processo educativo ocorre conectando a/o aprendiz a realidade problematizada com as experiências de outras pessoas ao seu redor promovendo assim, um envolvimento cognitivo das/os estudantes⁽¹⁴⁾.

Assim sendo, é importante compreender que as/os educadoras/es necessitam refletir sobre suas práticas pedagógicas já que, nos tornamos mediadoras/es do saber quando conhecemos nossas limitações e potencialidades. A educação se faz transformadora quando, a/o educando é capaz de se tornar o centro do ensino-aprendizagem em um ambiente que promova a reflexão sobre o que é aprendido e gere inquietações. Na prática da educação ativa, as metodologias definidas se apresentam caminhos a serem seguidos para alcançar o objetivo. Por isso, as TICs não devem ser utilizadas sem nexos com a realidade pois, se apresentam como recursos de apoio fundamentais quando, articuladas a um processo educativo dinâmico tendo a/o educadora enquanto mediador/a do aprendizado.

ASPECTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SAÚDE E EM ENFERMAGEM

A formação docente em saúde e em enfermagem vem ao longo do tempo sendo pautada na tentativa de suprir lacunas didático-pedagógicas inerentes ao curso de bacharelado e como já mencionado na introdução deste manuscrito visa adquirir, desenvolver, atualizar e qualificar conhecimentos e habilidades considerando a necessidade de conexão com a realidade educacional ou com o desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento pedagógico, prescindem da discussão das perspectivas e referenciais teóricos que sustentam a formação docente em diferentes tempos e espaços⁽¹⁵⁾.

Nesta abordagem serão discutidos os aspectos conceituais propostos por Sharon Feiman Nesmer¹ em 1990 no “Handbook of Research on Teacher Education” apresentadas em cinco dimensões, a saber: acadêmica, tecnológica, pessoal ou personalista, prática e sócio-crítica. Segundo a autora⁽¹⁾, “em vez de mandatos e modelos, precisamos aprender com o passado, experimentar alternativas e esclarecer o que está implicado em ajudar as pessoas em diferentes ambientes a aprender a ensinar”.

É importante ter em mente que nenhuma dessas dimensões pode sozinha abranger a complexidade dos programas de formação docente. Busca-se aqui reafirmar a ideia de que elas coexistem, e em determinados momentos, uma pode sobressair em detrimento de outras, mas que para o pleno exercício da docência, desenvolvido de modo crítico-reflexivo, faz-se necessária a utilização das mesmas de forma consciente da escolha de uma ou de outra, implicada com a qualidade do que se ensina e com a relevância requerida para a formação de profissionais nas ciências da saúde e da enfermagem.

A *Dimensão Acadêmica* baseia-se na formação de conteúdos acadêmicos e disciplinares que o professor irá transmitir. A especificidade profissional do professor está no domínio desse conteúdo a ser transmitido e a qualidade da formação é valorizada a partir da aquisição do mesmo. Para esta dimensão o aprendizado do docente e do discente consiste no acúmulo de conhecimento. O pensador e pedagogo Pérez Gómez⁽¹⁶⁾ propõe dois modelos, o enciclopédico e o compreensivo. Várias e divergentes são as opiniões acerca das vantagens e desvantagens de cada um destes modelos. No modelo enciclopédico a ênfase do domínio que o professor tem sobre o conteúdo a ser transmitido, valoriza-se a sequência lógica de importância dos conteúdos e do professor - que deve ser especialista na área. Não há uma preocupação com os recursos didáticos e pedagógicos necessários ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, segundo esta concepção saber muito sobre o conteúdo já é suficiente para saber ensiná-lo^(15,16).

Como principal crítica a este modelo, verifica-se que o mesmo não atende às especificidades de algumas orientações pedagógicas, incluindo aqui a pedagogia construtivista que considera os métodos e recursos didático-pedagógicos igualmente importantes no processo de construção da aprendizagem. Uma alternativa proposta é o modelo compreensivo, no qual, além de conhecer o conteúdo a ser ensinado, os professores “devem dominar os processos de pesquisa e produção de conhecimento que as disciplinas usam de maneira consensual (conhecimento substantivo e sintático)”⁽¹⁵⁾.

Nesta perspectiva compreensiva, muito difundida na formação de professores/as na área das ciências da saúde e da enfermagem faz necessário o conhecimento aprofundado do conteúdo, não somente teórico, mas prático e utilização de ferramentas didáticas e pedagógicas que proporcionem tornar o que está sendo ensinado compreensível e significativo de modo a despertar nos/as alunos/as a consciência sobre a importância e aplicabilidade deste aprendizado para a sua vida acadêmica e profissional.

A *Dimensão Tecnológica* predomina nas últimas décadas na pesquisa, na prática educacional e na formação de professores no ensino das ciências da saúde e da enfermagem, e tem seu arcabouço epistemológico na racionalidade técnica oriunda do positivismo empirista⁽¹⁷⁾. Suas principais características são: a concepção de ensino como intervenção técnica; a formação de docentes baseadas em competências; e a atividade do professor como instrumental e orientada para a solução dos problemas da sala de aula, como se fossem questões técnicas.

Historicamente a formação em enfermagem, em especial nos cursos de bacharelado, seguem o método dedutivo e hierárquico, pautando a estrutura do curso em três grandes blocos denominados de Ciências

Básicas, Ciências Aplicadas e Habilidades Práticas⁽¹⁶⁾. Deste modo fomos formadas e formamos muitos de nossos alunos. Mais recentemente, com a reformulação curricular sofrida no Curso de Enfermagem ao qual a maioria de nós está vinculada, buscamos desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que contemple uma racionalidade crítico-emancipatória, preparando os/as egressos/as para uma atuação profissional mais condizente com as necessidades da sociedade atual.

Neste contexto de mudanças de perspectivas e de práticas pedagógicas, professores/as são forçados/os a procura por qualificação profissional, verificando-se que muitos/as recorrem aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* e mais recentemente aos cursos de licenciatura em enfermagem que embora tenham sido aprovados pelo Parecer n. 163 do Conselho Federal de Educação em 1972 e reafirmado pela LDB/96, só se efetivou nas duas últimas décadas.

Na *Dimensão Pessoal ou Personalista*, o/a professor/a é colocado como o centro do processo ensino-aprendizagem, adotando uma postura madura e responsável, embasada em uma formação humanística e existencial. Para tanto, os cursos de formação de professores/as buscam desenvolver nos/as mesmos/as “a criação no aluno da necessidade de compreender, o desenvolvimento de uma atmosfera que possibilite a exploração do significado pessoal e o incentivo à descoberta desse significado”⁽¹⁵⁾. Assim o/a professor/a passa a ser visto como um/a facilitador/a do processo de aprendizagem do/a aluno/a, devendo estabelecer com o/ mesmo/a um relacionamento de vínculo e de compartilhamento de conhecimentos e experiências.

A formação de professores/as baseadas na prática e para a prática constitui o foco da *Dimensão Prática* que desenvolve um modelo experimental-observacional a partir da convivência e observação da prática desenvolvida por profissionais experientes e eleva a prática ao nível de núcleo dos currículos. Vale destacar que este modelo embasou, mesmo que inconsciente, a prática docente de muitos/as enfermeiros/as bacharéis, que sem formação didático-pedagógica para atuar no ensino técnico e/ou superior, foram direcionados/as pelas experiências vivenciadas no período da graduação, desenvolvendo uma espécie de “pedagogia do erro-acerto”.

Esta dimensão contempla ainda a existência de dois modelos, o prático-experiencial e o prático-reflexivo. No caso do primeiro, a prática é vista como um ofício, ou seja, uma atividade que requer um conhecimento e habilidades específicas; já o segundo modelo, prático-reflexivo, apresenta o/a professor/a como alguém que detém um conhecimento válido e o coloca em ação, refletindo sobre esta ação e buscando estratégias para desenvolver sua atuação em contextos sócio, político e sanitário diversos e que apresentam problemas específicos e que requerem uma resolução, uma resposta^(15,16).

Resgatando a função social da docência, ganha corpo a *Dimensão Sócio-crítica* que para além de responder aos problemas de saúde apresentados pela sociedade, preocupa-se em refletir sobre os processos sociais, históricos, políticos e éticos que os envolvem e conformam. Deste modo o/a professor/a deve adotar uma postura autônoma e crítica que possibilite aos seus/suas alunos/as pensarem e agirem de semelhante modo. Devemos considerar aqui as diversas implicações desta dimensão que coloca o/a professor/a em posição passível a permanentes críticas e divergentes perspectivas.

Independente da dimensão conceitual adotada e do momento vivenciado, cabe ressaltar que a docência é um espaço de grande valorização da comunicação, uma vez que, para existir transmissão de conhecimento é fundamental o saber relacionar-se uns com os outros, nessa lógica é importante a reflexão de como estamos nos comunicando. Contextualizar a docência com a intercomunicação é de extrema importância no caminhar das relações interpessoais.

A comunicação não violenta (CNV), é uma forma de diálogo que utiliza a escuta ativa, profunda e empática na troca entre o escutar e o ouvir entre as pessoas, é baseada em técnicas que estimulam a conexão entre as pessoas e consigo mesmo, defendida por psicólogo Marshall Rosenberg⁽¹⁸⁾ durante o movimento a favor dos direitos civis e contra a segregação racial nos Estados Unidos⁽¹⁹⁾.

Essas técnicas de aperfeiçoamento da comunicação são caracterizadas em observar sem julgamentos prévios, sentir numa dada situação com vulnerabilidade com um olhar para si e observar os sentimentos com um intuito

de gerar empatia e aproximação, buscando as necessidades estão ligadas aos sentimentos identificados, para que se faça um pedido de forma concreta e específica que considere a harmonia da relação, e não alimente o confronto. Por tanto, a observação do fato, identificação dos sentimentos, associação dos sentimentos às necessidades e elaboração de uma ação positiva (pedido) são os quatro passos para comunicação produtora do encontro⁽¹⁹⁾.

Essa ferramenta pedagógica na docência pode ser considerada um método colaborativo e propositivo na interação entre docente e discente buscando o diálogo como norteador das inter-relações como tecnologia leve nos espaços de ensino aprendizagem, dirimindo as relações de poder de um processo histórico e cultural subalternizante e hierarquizado nos espaços universitários, onde o discente apenas ouve e o docente pode falar sem questionamento⁽²⁰⁾.



Por tanto, que o escutar e o ouvir seja um caminho de mão dupla, permitindo que todos tenham a possibilidade de estar num mesmo patamar no qual seja percebido que não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes estabelecendo relações de comunicação entre os sujeitos de reflexão e colaborativa, configurando o que Rosenberg chama de *"jackal language"* (linguagem chacal, em tradução livre), isto é, modos de comunicação que expressam pensamentos, volições e emoções de cada sujeito envolvido⁽²⁰⁾.

Na perspectiva de Marshall Rosenberg, como docente do curso de enfermagem, o olhar de Merry traz a tecnologia das relações como tecnologias leves que perpassam pelo acolhimento, vínculo e atenção integral norteadores das ações em saúde, como ferramenta para a humanização da assistência, buscando aprimorar relações de profissionais e usuários dos serviços de saúde⁽²¹⁾.

Contudo utilizar tais ferramentas no processo de ensino aprendizagem favorece o trabalho em equipe, considerando os diferentes saberes, o que não deve ser eliminado o caráter particular de cada profissional ou de cada profissão, pois todos devem participar de modo a articular um campo que assegure a saúde de todos no que se refere aos aspectos relacionais e organizações das instituições⁽²¹⁾.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por constituir-se em um processo de constantes transformações e que demanda compromisso e responsabilidades técnicas, éticas, didático-pedagógicas e sociais, a formação docente em enfermagem requer que o/a professor/a seja grande conhecedor/a de si, consciente dos conceitos e teorias que orientam sua prática docente, das repercussões de suas escolhas e de suas potencialidades e limitações. A experiência na área pode contribuir na atuação docente, possibilitando maior segurança ao fazer pedagógico, sobretudo no âmbito da saúde e da enfermagem.

É imprescindível refletir sobre a dinâmica de produção das ciências emergindo a necessidade de reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos de enfermagem a partir do engajamento da comunidade acadêmica – docentes, discentes, técnicos universitários e gestão universitária – visando o desenvolvimento de docentes comprometidos com a formação de profissionais e cidadãos críticos e reflexivos para atuação na sociedade vigente.

Vale ressaltar que a responsabilidade pela formação docente não deve recair apenas para o/a professor/a, devendo a mesma ser compartilhada com as Instituições de Ensino às quais estes/as docentes estão vinculados/as, de modo que sejam promovidas e/ou subsidiadas oportunidades de educação permanente, através da concessão de afastamento para estudos e auxílio financeiro que possibilitem ao/a professor/a qualificar-se sem prejuízos à sua vida pessoal e econômica.

Destaca-se a relevância de produção, publicização e discussão de pesquisas e relatos de experiências acerca da formação docente e dos aspectos conceituais e teóricos que envolvem a prática pedagógica, considerando a escassez destes trabalhos relacionados ao fazer docente na área das ciências da saúde e da enfermagem.

REFERÊNCIAS

1. Feiman-Nemser S. Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In: Houston R. Handbook of research of teacher education. Nueva York: MacMillan; 1990. 212-233 p. Available from: <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/IP895.pdf>
2. Lima TGFMS, Baptista SS. Circunstâncias de criação das escolas de enfermagem do estado do Rio de Janeiro. Esc Anna Nery. 2000;4(2):197-208. Available from: <https://www.redalyc.org/pdf/1277/127718323007.pdf>
3. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES Nº 3 [Internet]. 2001[cited 2022 Jun 19]. Available from: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/res_ces_cne_03_071101.pdf
4. Ferraz L, Vendruscolo C, Marmett S. Educação permanente na enfermagem: uma revisão integrativa. Rev Baiana Enferm. 2014; 28(2): 190-207. Available from: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/8366/8871>
5. Nunes JA. O discurso da (in)flexibilidade curricular em análise dialógica. Ling (Dis)curso. 2019;19(1):87-105. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190106-4018>
6. Dallacosta FM. Docência em saúde: breve reflexão sobre esta prática profissional. Rev Eletrôn Pesquiseduca [Internet]. 2020[cited 2022 Jun 19];12(26): 8-17. Available from: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/936/pdf>
7. Treviso P, Costa BEP. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. Texto Contexto Enferm. 2017;26(1):1-9. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017005020015>
8. Chevallard YL. Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado. La Pensée Sauvage; 1991.
9. Medina JL, Cruz L, Jarauta BL. La dimensión dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. Rev Educ. 2016;(374):69-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-326>
10. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 2003.
11. Machado AB, Volpato NA, Felipe DB, Bernini DSD, Freire DMM, Fialho FAP, et al. Práticas inovadoras em metodologias ativas. Florianópolis: Contexto Digital; 2017. 174p.
12. Leher EMT, Ruela HCG. Formação crítica de professores da área da saúde: uma experiência de cooperação entre Brasil e Uruguai. Rio de Janeiro: EPSJV; 2020. 244 p.
13. Pereira IDF, Leher EMT. As tendências pedagógicas e a formação docente na área da saúde. In: Leher EMT, Ruela HCG. Formação crítica de professores da área da saúde: uma experiência de cooperação entre Brasil e Uruguai. Rio de Janeiro: EPSJV; 2020; 244p.
14. Alves LM. Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: SC; 2018. 99p.
15. Moya JLM. Enfoques conceptuales sobre la formación de docentes em salud. In: Backes VMS, Menegaz JC, Moya JLM. Formação docente na saúde e enfermagem. Porto Alegre: Morirá; 2019. p.295
16. Gómez PA. La función y la formación de profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: Sacristán GJ, Gómez PA (Eds.). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata; 1996. 398-429p.
17. Franco MARS. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev Bras Estud Pedagog. 2016; 97(247):534-51. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.
18. Rosenberg MB. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora; 2006.
19. Imada P, Nalon C, Mendes R. O que é comunicação não-violenta e a importância da escuta ativa [Internet]. 2020[cited 2022 Jun 19]. Available from: <https://www.programaria.org/o-que-e-comunicacao-nao-violenta-e-a-importancia-da-escuta-ativa/>
20. Oliveira OL. Comunicação não-violenta como ferramenta pedagógica: por uma prática docente propositiva e colaborativa. Rev Perspec Sociol. 2019;(24):97-114. <https://doi.org/10.33025/rps.v0i24.2265>
21. Coelho MO, Jorge MS. Tecnologia das relações como dispositivo do atendimento humanizado na atenção básica à saúde na perspectiva do acesso, do acolhimento e do vínculo. Ciên Saúde Coletiva [Internet]. 2009[cited 2022 Jun 19];14(Supl-1):1523-31. Available from: <https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/tecnologia-das-relacoes-como-dispositivo-do-atendimento-humanizado-na-atencao-basica-a-saude-na-perspectiva-do-acesso-do-acolhimento-e-do-vinculo/1947?id=1947&id=1947>