

Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem*

Maria Aparecida de Oliveira Freitas^(a)
Isabel Cristina Kowal Olm Cunha^(b)
Sylvia Helena Souza da Silva Batista^(c)
Rosana Aparecida Salvador Rossit^(d)

Freitas MAO, Cunha ICKO, Batista SHSS, Rossit RAS. Teaching in health: perceptions of graduates of a Nursing specialization course. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(57):427-36.

This study is about the graduates' perception of the teachers' work on nursing specialization, and is part of a research completed in 2013, with 29 graduates. It is a qualitative study with two stages of data collection: a questionnaire with open and closed-ended questions and a semi-structured interview. Data analysis was performed by content analysis in thematic mode, identifying the both contextual and registration units to build analytical categories. The results reveal the importance of the professors' pedagogical training to understand their role as learning mediators. There is still much to investigate about teaching training and practice in higher education, exploring trajectories, identifying gaps and proposing ways of training that will prepare them to meet the needs and interests of the twenty-first century students.

Keywords: Teaching. Nursing education. Higher education.

Trata-se da percepção de egressos acerca do trabalho docente na especialização em Enfermagem, e é parte de pesquisa, finalizada em 2013, com 29 egressos. Estudo de abordagem qualitativa com coleta de dados em duas etapas: aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, e entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada pela técnica da análise de conteúdo na modalidade temática, com identificação das Unidades de Contexto e de Registro para construção de categorias analíticas. Os resultados revelam a importância da formação pedagógica do professor universitário para compreender a relevância de seu papel de mediador de aprendizagens. Ainda há muito a se investigar sobre a formação e a prática docente no Ensino Superior, explorando trajetórias percorridas na formação, identificando lacunas e propondo caminhos de formação docente que os preparem para atender às necessidades e interesses dos estudantes do século XXI.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação em Enfermagem. Educação Superior.

* Extraído de "Percepções de egressos sobre o processo de ensinar e aprender no curso de Educação Continuada em Enfermagem sob as perspectivas da Aprendizagem Significativa e de Adultos", tese de doutorado apresentada à Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, em 2013.

^(a,b) Departamento de Administração e Saúde Coletiva, Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (EPE/Unifesp). Rua Napoleão de Barros, nº 754, sala 319, Vila Clementino. São Paulo, SP, Brasil. 04024-002. maofreitas@unifesp.br; isabelcunha@unifesp.br

^(c,d) Departamento de Saúde, Educação e Sociedade, Unifesp, Campus Baixada Santista. Santos, SP, Brasil. Sylvia.batista@unifesp.br; rorossit@hotmail.com

Introdução

O início do século XXI está sendo marcado por inúmeras discussões sobre o Ensino Superior, em especial, na área da saúde. Uma dessas discussões, já bastante recorrente, diz respeito à necessidade de que haja profissionalização do docente. Investir em sua educação permanente é a forma de refletir sobre os inúmeros desafios que são permanentemente colocados a estes profissionais neste segmento de ensino.

Dentre esses desafios, podemos destacar a necessidade, cada vez maior, de lidar com turmas numerosas, alunos dispersos por diferentes motivos – e, aqui, a tecnologia digital exerce forte influência. Colaborar para que os estudantes transformem informação em conhecimento significa investir em metodologias ativas de ensino para mobilizá-los a uma aprendizagem que seja significativa, duradoura e transformadora.

Outro aspecto importante que merece ser considerado pelos docentes do Ensino Superior, é compreender a avaliação da aprendizagem como um processo valorizando procedimentos que possibilitem a análise dos progressos dos estudantes quanto ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Compreender o que é ser professor do Ensino Superior, especialmente na área da saúde, demanda constantes reflexões sobre como transformar práticas pedagógicas que hoje não atendem mais às necessidades e interesses dos estudantes. Na atualidade, como o acesso à informação se faz de maneira rápida, apenas dar aulas expositivas, sem que o estudante seja sujeito do processo, já não é suficiente para formarmos o profissional crítico e reflexivo que a sociedade tem exigido; o professor deverá atuar como mediador, auxiliando o estudante a construir seu conhecimento de forma crítica.

Transformar informação em conhecimento, e mais especificamente, que tenha significado e, portanto, seja transformador de práticas, tem sido um grande desafio para professores e estudantes. Hoje, já não cabe mais aprender por repetição e reprodução de modelos previamente transmitidos, decorando conceitos, sem se apropriar e sem saber o que fazer com essas informações.

Trabalhar para que os estudantes aprendam significativamente demanda refletir sobre a essência da Aprendizagem Significativa, e colaborar para que esses estudantes exercitem as interações mentais necessárias entre aquilo que já sabem e o novo conhecimento que lhes é apresentado, resgatando saberes prévios que, adormecidos ou pouco utilizados no processo de aprendizagem, não fazem sentido para eles¹.

Para Ausubel, Novak e Hanesian¹, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso, para aprender, deverá fazer uso dos significados que já internalizou, em que conhecimentos prévios assumem um importante papel no processo de aprendizagem, pois, quando novas informações são incorporadas à estrutura cognitiva do sujeito e este já possui algum conhecimento sobre determinado assunto, os subsunçores ou ideias-âncora, vão adquirindo novos significados, tornando-se diferenciados e mais estáveis^{2,3-5}.

Porém, Ausubel, Novak e Hanesian¹ afirmam que não basta que as interações entre o novo e o velho conhecimento aconteçam para que se afirme que haverá aprendizagem significativa. É preciso que, nesse processo, o sujeito da aprendizagem esteja predisposto a aprender significativamente – querendo relacionar os novos conhecimentos àqueles já existentes – atribuindo significado a esses novos conhecimentos; e, também, que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo, cabendo, ao docente, a tarefa de selecionar e organizar este material^{4,6}.

Hoje, não há mais espaço para a repetição automática, para a aprendizagem mecânica e que não seja significativa. Os estudantes precisam aprender de maneira que aquele novo saber ou o saber reconstruído faça sentido, uma vez que intervir no real é o fim último da aprendizagem, e esta não é uma atividade que o aprendiz exerça sozinho, pois o docente tem papel fundamental e deverá ser o mediador desse processo^{2,7}.

Exercer a docência dentro destes pressupostos, especialmente para alunos do Ensino Superior, exige dos professores – que, na sua maioria, ainda trabalha com a pedagogia da transmissão, replicando modelos nos quais foram formados e cujos saberes pedagógicos são uma lacuna na prática docente – compreenderem que, nos dias de hoje, não podemos mais ensinar como no século passado.

Assim, transmitir e repassar, aos alunos, informações que são saberes construídos pelos professores, sem que seus significados tenham sido objeto de reflexão, compreendidos e incorporados pelos sujeitos que aprendem, requer compreensão de que o “adulto universitário tem maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem”⁸ (p. 89-90).

Considerando as transformações pelas quais a educação vem passando e os estudos que têm demonstrado como os sujeitos aprendem, faz-se necessário transformar os modelos educacionais ainda hoje alicerçados no paradigma tradicional de ensino, que adota estratégias educativas de ensinar de forma massificante, fragmentada, reducionista e reprodutiva.

Essa visão de fragmentação pode ser compreendida nas palavras de Behrens⁹, quando indica que: “[...] a fragmentação do conhecimento tem sido focalizada como o maior desafio a ser transposto para acompanhar o paradigma da complexidade e os desafios impostos pela Sociedade do Conhecimento”⁹ (p. 25).

O paradigma inovador ou emergente¹⁰⁻¹² desafia universidades e professores a adotarem uma metodologia inovadora, levando em conta: os saberes prévios dos estudantes, sua realidade social, política, profissional e cultural. Para tanto, “é essencial a proposição de novos modelos educativos que estudem os fenômenos complexos que predominam hoje, e atendam às necessidades humanas de forma dialógica e colaborativa”¹³ (p. 3).

Nesse sentido, os profissionais que hoje procuram as universidades em busca de aperfeiçoar suas práticas, certamente, avaliam o perfil e a forma como os professores preparam e desenvolvem suas aulas, e são críticos de posturas docentes que, apoiadas no paradigma tradicional de ensinar, passam a transmitir informações sem considerar que aqueles estudantes desejam conhecimentos que vão além da simples informação.

O objetivo deste artigo é apresentar a percepção de egressos sobre a docência desenvolvida em um curso de especialização de educação continuada em Enfermagem.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido adotando-se a abordagem qualitativa, com 29 egressos de um curso de especialização de educação continuada em Enfermagem de uma Universidade Pública Federal, na região sudeste do Brasil, concluintes de 2007 e 2011, inclusive.

Os dados foram coletados em duas etapas: na primeira, aplicou-se um questionário¹⁴ com perguntas abertas^(e) e fechadas^(f). As perguntas fechadas permitiram traçar o perfil dos sujeitos, e as abertas foram elaboradas a partir das seguintes questões norteadoras: Quando ingressaram no curso quais eram suas expectativas? O que pensam ser ensinar e aprender? Como veem a participação docente no curso? O que é, sob a perspectiva dos egressos, Aprendizagem Significativa? Os egressos identificaram, no decorrer do curso, vivências de Aprendizagem Significativa? Se sim, por que consideraram a aprendizagem significativa e quais foram as características dessa aprendizagem? Dos 29 questionários enviados na primeira fase, obteve-se o retorno de vinte (69%) instrumentos plenamente respondidos pelos egressos.

Na segunda etapa da pesquisa, com vistas ao aprofundamento dos dados coletados na primeira fase, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada¹⁵, a partir de três núcleos temáticos que emergiram das respostas às questões abertas do questionário. Foram eles: processo ensino-aprendizagem;

^(e) Perguntas abertas: também chamadas de livres ou não limitadas¹⁴, dando aos sujeitos oportunidade de se expressarem livremente sobre o assunto.

^(f) Perguntas fechadas: também denominadas limitadas ou alternativas fixas¹⁴, onde o sujeito escolhe sua resposta dentre um rol de opções apresentadas.

aprendizagem significativa e participação docente no curso de especialização de educação em Enfermagem.

Uma vez elaborado o roteiro de entrevista, os vinte egressos que responderam integralmente ao questionário foram consultados sobre a possibilidade de participarem deste segundo momento de coleta de dados. Dentre os vinte egressos consultados, dez (50%) participaram das entrevistas. Os outros dez não se manifestaram nem mesmo para indicar que não desejavam participar desta segunda fase.

Os dados foram analisados à luz do referencial da Análise de Conteúdo¹⁶, na modalidade temática, que compreendeu: a pré-análise do material coletado com a realização da leitura flutuante, constituição do *corpus* dos dados e leitura aprofundada para a determinação das Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR). Em seguida, foi realizada a exploração do material, que consistiu na apreensão e construção de categorias analíticas, na perspectiva da compreensão do objeto investigado.

Os aspectos éticos foram contemplados como determinava a Resolução vigente na época da coleta de dados – Resolução 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurado o direito de livre participação, bem como total liberdade em retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo.

Para preservar o anonimato dos participantes, as respostas do questionário estão identificadas no texto pela configuração (E_{xx}), e os depoimentos das entrevistas por ($S_x:UC_{xx}/UR_{xx}$).

Construção de resultados

Com base nas respostas aos questionários e nas entrevistas, e considerando o escopo deste artigo, são apresentados os dados e as análises empreendidas a partir do núcleo temático *participação docente*, que deu origem a duas categorias de análise: participação docente mediadora e participação docente transmissiva.

A construção das categorias de análise deu-se por apreensões de núcleos de sentido expressos nas respostas dos egressos ao descreverem a participação docente no curso. Desta forma, a análise de conteúdo, na modalidade temática, abrangeu: um trabalho com as palavras, elaborações textuais (questões abertas do questionário) e construções verbais (entrevistas), empreendendo-se uma análise que buscou os significados para os participantes da pesquisa¹⁶.

Participação docente mediadora

Esta categoria de análise está alicerçada nos depoimentos que revelaram a participação dos docentes como: agregadores, comprometidos, envolvidos, esforçados, dinâmicos, transformadores, atualizados, mediadores, respeitosos e experientes.

“Os professores do curso em questão são bem proativos, têm um amplo conhecimento, têm uma boa didática, mediante isso, consegui perceber a importância de incentivar os alunos a participarem das aulas, porque as aulas são trocas de conhecimentos, ou seja, o aluno trazia a vivência dele e o professor também adquiria conhecimentos”. E_1

“A professora era muito dinâmica; ela trazia a todo o momento experiências da prática, unindo à teoria. Então você conseguia enxergar nitidamente como você colocaria aquele conhecimento em prática, como isso modificaria os seus valores; então isso pra mim fez toda a diferença, é unir a teoria e a prática”. $S_4(UC_{116}/UR_{223})$

“O professor ele ensina o caminho, mas você é que realmente vai construir esse aprendizado”. $S_4(UC_{18}/UR_{44})$

Os professores são comprometidos com os alunos na construção e apreensão do conhecimento". E₅

Acredita-se que ser um mediador do processo de aprendizagem deve permear a prática docente, pois, "na grande maioria das situações ainda encontramos o professor no papel de transmissor de informações, e mesmo atuando só com aulas expositivas"¹⁷ (p. 23), com a utilização de muitos slides que são apenas lidos, sem que os estudantes possam participar desta exposição de conhecimentos do professor.

Porém, ser um mediador do processo de aprendizagem implica a compreensão – por vezes, complexa, inclusive para aqueles que não receberam formação pedagógica – do que é exercer a docência neste século, em que a velocidade com que os alunos têm acesso à informação é uma realidade e um grande desafio para o professor.

Ter uma visão mais abrangente e compreender que ensinar não é "transmissão de informações e experiências"¹⁷ (p. 19) e buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos deve ser uma meta para os docentes do Ensino Superior, num exercício colaborativo para que os alunos aprendam a selecionar informações e possam transformá-las em conhecimento aplicável à prática profissional.

No entanto, por vezes, isso não é uma tarefa fácil, pois alguns docentes, e até mesmo estudantes, ainda permanecem em suas zonas de conforto no processo de ensinar e aprender: o professor prepara seus slides, expõe a matéria e, ao aluno, cabe copiá-la e decorar os conteúdos para as provas, que, na maioria das vezes, são testes de múltipla escolha.

Mediar o processo de ensino-aprendizagem vai muito além de passar informações aos alunos em sala de aula com uma formação voltada apenas para o aspecto cognitivo. O docente deve dar ênfase ao aprendiz como sujeito desse processo, fazendo-o perceber sua importância para a efetiva construção do conhecimento.

Assim, se o aluno não se vê como sujeito desse processo e deixa para o docente a responsabilidade da aprendizagem ou da não-aprendizagem, é necessário refletir a esse respeito, pois, nos dias de hoje, este modelo está ultrapassado – tanto para docentes como para alunos, e estes reconhecem os esforços dos docentes que tentam sair desse modelo tradicional de ministrar aulas.

O novo contexto de acesso à informação "esvaziou o sentido da função do professor como transmissor de conhecimentos"¹⁸ (p. 72), seja em sala de aula ou em qualquer outro espaço acadêmico, e não se pode mais atuar como mero transmissor de informações. Neste paradigma, "[...] a experiência do aluno não conta e dificilmente são criadas atividades que envolvam a criação. Essa prática pedagógica leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão"⁹ (p. 181).

Assim, neste século XXI, "a prática pedagógica do professor precisa se projetar em diferentes metodologias"⁹ (p. 181), auxiliando o aluno na seleção, organização e compreensão do material de aprendizagem com vistas à produção do conhecimento.

Portanto, é importante trabalhar com os alunos, não só os conhecimentos de sua área de atuação, mas auxiliá-los a desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) esperadas de um profissional, e, acima de tudo, de um cidadão responsável. Enquanto docentes, é preciso promover a aprendizagem dos alunos contando com a participação efetiva de cada um deles nesse processo.

Na reflexão de Masetto¹⁷ (p. 14): "[...] no ensino superior, os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com os outros, inclusive com seus próprios alunos", para que estes sintam-se sujeitos do processo de aprendizagem e vejam, no professor, um aliado para sua formação, e não um obstáculo.

Assim, esta postura de parceria, com certeza, refletirá em resultados positivos tanto para o aluno, que, se sentindo valorizado, compreenderá que a aprendizagem depende também dele, e para o docente, que, como parceiro, poderá perceber, nos alunos, um crescimento não só profissional, mas, também, pessoal. É importante que ambos percebam que é necessária "uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre professor e aluno no ensino superior"¹⁷ (p. 14).

Contudo, não se pode negar que ainda existem alunos que não querem abandonar o papel de coadjuvantes do processo e permanecer à margem dessa iniciativa docente de mediação, ora ignorando o que acontece a sua volta, ora participando para *cumprir a tarefa*. Este é um desafio para os docentes que desejam e atuam como mediadores da aprendizagem, pois, infelizmente, para alguns alunos, o ensino e a sala de aula ainda são o local da fala massiva, dando-se pouco valor ao aprender no sentido de construir seu conhecimento, “esperando serem conduzidos passivamente”¹⁹ (p. 15) pelos docentes de quem esperam tudo pronto.

Participação docente transmissiva

Esta categoria de análise emergiu da frequência com que palavras como: autoritários, falta de carisma, falta de comprometimento, falta de preparo, mal-educados, não dedicados e não motivados, apareceram nos depoimentos dos egressos.

“Não percebo muita dedicação, pois sinto a falta da motivação no sentido de que não é simplesmente entrar em sala de aula e falar, e sim, demonstrar que aquilo que você vai ensinar é importante, que é necessário, ter prazer naquilo. E isso eu não senti na maioria dos docentes, simplesmente focam em presença, em nota e não no ensino-aprendizagem de todos”. E₆

“[...] A maioria das aulas me parecia um monólogo, onde pude vivenciar a educação bancária: o aluno como um mero recipiente vazio e o professor como o detentor do saber [...]. A experiência do aluno também não foi algo relevante e muitas vezes me senti tratada como uma aluna de ginásio [...]”. E₁₄

“Sempre da mesma maneira tirando você que era a mais diferente, eram todas muito parecidas, eram slides, fala, fala, fala, a gente copia, uma conta uma experiência de vida, a outra fala, mas não tinha muito dinamismo”. S₁(UC₉₉/UR₁₉₆)

“[...] Teve uma professora que ficou a disciplina inteira ali. Ela ficava ali do início ao fim da aula; os slides iam passando e nem sequer um gesto ela fazia, ela ficava o tempo todo ali falando no microfone então isso era cansativo; era método tradicional, ela ia lendo os slides. A gente teve essa dificuldade sim de professores que não se importavam muito, que eram extremamente do método tradicional, não se importavam muito se o aluno estava prestando atenção. Ficavam ali na aulinha, só atrás do palco, lendo os slides o tempo todo, nem o tom de voz mais alto ou mais baixo para chamar atenção, não mudava [...]”. S₅(UC₁₁₇/UR₂₂₅)

“As estratégias utilizadas eram as mais clássicas possíveis e que sempre induziam ao sono: um fala e todos escutam; o professor dá sua opinião e ninguém tem coragem ou se sente livre para discordar [...]”. S₇(UC₁₂₁/UR₂₃₇)

Os depoimentos acima incitam a reflexão sobre como esses professores construíram suas trajetórias nos caminhos da docência, pois, concebendo a educação universitária como algo que visa “desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão”²⁰ (p. 36), indica que atuar na docência *transmitindo conhecimentos* já não é mais possível, e, em alguns momentos, tem incomodado os alunos.

Mudar a lógica que tem perpetuado a atuação docente nas instituições de ensino em todos os níveis, onde o paradigma conservador e mecanicista ainda prevalece, demanda vontade dos atores envolvidos nesse processo, pois, como afirma Behrens⁹: “[...] a docência em sua abordagem tradicional precisa ser repensada uma vez que os alunos frequentam a escola para aprender e não para se restringir a escutar, ler, decorar e repetir os conteúdos apresentados pelo professor”⁹ (p. 180).

Estudo realizado por Castanho²¹ (p. 55), com 11 professores da área da saúde, revelou que alguns haviam iniciado a docência “por necessidade financeira, por estar desempregado, porque deram aulas em cursinhos preparatórios para vestibular, ou em monitoria”, ou “havia virado professor de uma hora para outra”.

Porém, a docência não pode ser a segunda opção na carreira de um profissional que não é bem-sucedido em sua área de atuação ou como complementação de renda, e aí “vira professor”. Na verdade, o indivíduo *escolhe* ser docente e constrói sua carreira: no cotidiano da sala de aula, no contato com seus alunos, nos planejamentos de suas aulas, na definição de estratégias e na construção de avaliações que lhe permitam conhecer o aluno para além do conteúdo aprendido.

A profissão docente precisa ser valorizada e reconhecida. Nas universidades públicas, os professores escolhem essa profissão e, para tanto, devem ser avaliados por bancas examinadoras que atestem o desempenho para essa função, com base nas experiências prévias do candidato e nas produções de conhecimento que, na maioria das vezes, são priorizadas em detrimento da formação dos estudantes.

Entretanto, ao ingressarem na Universidade, parecem esquecer sua verdadeira função, e, sem formação didático-pedagógica mínima que sustente a docência, replicam os modelos de atuação pautados em experiências vivenciadas e explicitadas no estudo de Castanho²¹, pois acreditam que os sujeitos para os quais irão lecionar não necessitam de aulas planejadas, estratégias pensadas e avaliações processuais. Esses docentes sustentam: “[...] o medo de perder conteúdos do seu domínio, medo do novo, medo de perder espaço nas disciplinas, dificuldade de trabalhar com metodologias ativas de ensino e implementar a interdisciplinaridade na articulação da construção do conhecimento”²² (p. 29).

Assim, passam a exercer essa atividade acadêmica calcados em modelos vivenciados ao longo de sua formação, cujos professores, autoritários e transmissores de informação, acreditavam que o “conhecimento é propriedade do professor e o aluno é aquele que nada sabe, portanto, cabe ao professor transmitir-lhe toda forma de conhecimento”²³ (p. 14).

Mudar práticas arraigadas em anos de docência nunca questionada pelos alunos não é tarefa fácil. Segundo Guimarães, Martin e Rabel²² (p. 29), “a resistência por parte de docentes em incorporar concepções pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da consciência crítica e a participação ativa do aluno” é um grande desafio para o professor, mas para o qual deve-se estar aberto; e, com isso, vislumbrar a possibilidade de crescimento não só dos alunos, mas para o próprio desenvolvimento com possibilidade de trocas que este contato permite. Na formação de futuros profissionais há que se trabalhar de forma integrada, dialogada, participativa e significativa para o estudante adulto.

Para Knowles, Holton e Swanson²⁴, “o modelo intelectual que o professor tem do aluno é de um ser dependente e a necessidade psicológica do aluno adulto, consciente ou não é de se autodirigir” (p. 70-1). Portanto, tomar como ponto de partida para a aprendizagem as experiências que os sujeitos trazem consigo é uma boa prática para colocar os alunos como sujeitos da aprendizagem na construção do próprio conhecimento. Isso implica o reconhecimento, por parte do professor, de que sua “autoridade pedagógica não deverá, de forma alguma, transformar-se em autoritarismo, mas estar articulada com a elevação cultural e crítica dos educandos”²⁵ (p. 165-6).

É importante que o docente tenha consciência de que a máxima de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”²⁰ (p. 36) já não é suficiente e não funciona mais no atual contexto da educação, sobretudo, na Educação Superior, onde os alunos se cansam de extensas preleções que, ao final da aula, nada representaram além de uma maçante exposição de conhecimentos “que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”¹⁷ (p. 13) e estão muito distantes de sua realidade, pois o aluno adulto precisa reconhecer, naquele conhecimento, a utilidade em sua vida profissional.

Mudar a maneira de atuar na docência implica constantes reflexões do professor sobre: como tem se dado sua atuação, o que espera de seus alunos e, mais ainda, a importância de mudar esta maneira de atuar para pensar sobre como fazer com que seus alunos “desenvolvam métodos de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos”²⁰ (p. 36), atribuindo significados àquela nova aprendizagem ou ressignificando e reelaborando conhecimentos anteriores.

Na atualidade, o docente que ainda não percebeu que seu papel não é mais o de *transmissor*, mas, sim, de mediador do conhecimento, deve estar atento a esta nova ordem que tem regido os processos de ensinar e aprender, pois “transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável”²⁶ (p. 110), e pessoas não são imutáveis, assim como o conhecimento não é finito e o professor não é a única fonte de saber.

Knowles, Holton e Swanson²⁴ afirmam que “a teoria de aprendizagem de um professor exercerá influência sobre sua teoria de ensino” (p. 76). Portanto, refletir sobre qual ou quais teorias de aprendizagem vão nortear sua prática docente, é fundamental para se ter a necessária clareza de que transmitir conhecimentos já não é mais a única forma de ensinar; especialmente, no Ensino Superior e com adultos.

Considerações finais

A análise da percepção dos egressos sobre a docência no curso de especialização de educação continuada em Enfermagem mostrou que esta foi transformadora em alguns momentos, permitindo a participação ativa dos estudantes, colaborando para seu crescimento, com professores proativos, comprometidos, com aulas dinâmicas e estratégias diferenciadas, motivando e incentivando os estudantes na busca de construção do conhecimento.

Na perspectiva da docência mediadora, o ato de ensinar foi percebido pelos egressos como um movimento repleto de inquietações, descobertas, transformações e intencionalidade, onde a confiança e respeito mútuo também contribuíram para o crescimento dos estudantes.

Contudo, para alguns egressos, a docência transmissiva também teve seu lugar no curso e apareceu de forma negativa, indicando docentes pouco dedicados e comprometidos, sem mostrar, ao aluno, a importância do que faziam, atuando de forma autoritária e transmissiva, com aulas centradas em seu conhecimento e pouco ou quase nenhum dinamismo para ensinar. Foi interessante perceber que os alunos identificaram, nesses docentes de atuação transmissiva, a falta de *carisma* que, no caso do professor, pode ser fonte de inspiração e entusiasmo para o aluno no processo de aprendizagem.

A análise da docência no curso de especialização de educação continuada em Enfermagem nos remeteu à necessidade de formação pedagógica permanente do professor universitário, e, especialmente, do professor que atua com estudantes adultos para que supere o lugar do detentor do saber e assuma as mediações do processo de ensinar e aprender, levando os estudantes a compreenderem a *importância de fazer à aula e não assistir aula*, sendo sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Nessa direção, emerge a necessidade do conhecimento e formação do docente universitário, pois, a partir do momento em que este compreender que não lhe cabe mais o papel de transmissor de conhecimento e, sim, o de mediador do processo de aprendizagem, poderá vislumbrar novas maneiras de exercer a docência, inclusive, de forma mais crítica, reflexiva, transformadora e atenta ao complexo processo de ensinar e aprender.

Entende-se que ainda há muito a ser investigado sobre a formação e a prática dos professores do Ensino Superior em saúde, inclusive, explorando os caminhos que percorreram para sua formação, identificando as lacunas existentes e propondo programas de formação docente que os preparem para atender às reais necessidades e interesses dos estudantes do século XXI.

Colaboradores

Os autores participaram, igualmente, de todas as etapas de elaboração do artigo.

Referências

1. Ausubel DP, Novak JD, Hanesian H. Psicologia educacional. 2a ed. Rio de Janeiro: Interamericana; 1980.
2. Moreira MA. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília (DF): Editora da Universidade de Brasília; 2006.
3. Moreira MA. Mapas conceptuales y aprendizaje significativo de las ciencias. Rev Chil Educ Cient. 2005; 4(2):38-44.
4. Moreira MA. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. São Paulo: Centauro; 2010.
5. Moreira MA, Masini EF. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro; 2001.
6. Moreira MA. Aprendizaje significativo crítico. Indivisa Bol Estud Invest [Internet]. 2005 [acesso 2013 Nov 5]; 6:83-101. Disponível em: http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol_6/Art.%205.pdf
7. Santos JC. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 3a ed. Porto Alegre: Mediação; 2009.
8. Ferreira VS. As especificidades da docência no ensino superior. Rev Dialogo Educ [Internet]. 2010 [acesso 2013 Nov 4]; 10(29):85-99. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3426&dd99=pdf
9. Behrens MA. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber e o fazer pedagógico dos professores. In: Ens RT, Vosgerau DS, Behrens MA, editores. Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat; 2009. p. 177-92.
10. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; 2000.
11. Morin E. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand; 2001.
12. Morin E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16a ed. Rio de Janeiro: Bertrand; 2009.
13. Ferreira JL, Carpim L, Behrens MA. O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica. Rev Dialogo Educ [Internet]. 2013 [acesso 2013 Nov 4]; 13(38):69-84. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7627&dd99=view&dd98=pb>
14. Marconi MA, Lakatos EV. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados. 2a ed. São Paulo: Atlas; 1990.
15. Minayo MC. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10a ed. São Paulo: Hucitec; 2007.
16. Franco ML. Análise de conteúdo. 2a ed. São Paulo: Liber Livro; 2005.
17. Masetto MT. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus; 2003.
18. Almeida MI. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez; 2012.
19. Moran JM, Masetto MT, Behrens MA. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13a ed. São Paulo: Papirus; 2007.
20. Duarte N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Rev Bras Educ [Internet]. 2001 [acesso 2013 Nov 4]; (18):35-40. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_05_newton_duarte.pdf

21. Castanho ME. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. *Interface (Botucatu)* [Internet]. 2002 [acesso 2013 Nov 3]; 6(10):51-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v6n10/05.pdf>
22. Guimarães EM, Martin SH, Rabelo FC. Educação permanente em saúde: reflexões e desafios. *Cienc Enferm* [Internet]. 2010 [acesso 2014 Nov 4]; 16(2):25-33. Disponível em: http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v16n2/art_04.pdf
23. Peluso TC. A educação de adultos: refletindo sobre a natureza de sua especificidade. *Formação* [Internet]. 2001 [acesso em 2013 Nov 5]; 3:7-17. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2003.pdf>
24. Knowles MS, Holton EF, Swanson RA. *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press; 2006.
25. Luckesi CC. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez; 1994.
26. Rogers CR. *Liberdade para aprender*. 4a ed. Belo Horizonte: Interlivros; 1978.

Freitas MAO, Cunha ICKO, Batista SHSS, Rossit RAS. La enseñanza en salud: percepciones de los graduados de un curso de especialización en Enfermería. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(57):427-36.

El presente artículo trata de la percepción de los estudiantes egresados de la especialización en Enfermería acerca del trabajo docente. El mismo es parte de una investigación finalizada en 2013, realizada con 29 estudiantes egresados. Este estudio es de abordaje cualitativo con recolección de datos en dos etapas: primero, la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, así como la elaboración de entrevistas semi-estructuradas. En segundo lugar, el análisis de los datos fue realizado por la técnica de análisis de contenido (modalidad temática), con identificación de las Unidades de Contexto y Registro para la construcción de las categorías analíticas. Los resultados revelan la importancia de la formación pedagógica del profesor universitario para comprender la relevancia de su papel de mediador de aprendizajes. Se sostiene que también hay mucho material a ser investigado en las áreas de formación y práctica docente en la enseñanza superior, explorando trayectorias recorridas en la formación, identificando lagunas, proponiendo caminos de formación docente que prepare a los profesionales para atender a las necesidades e intereses de los estudiantes del siglo XXI.

Palabras clave: Trabajo docente. Educación en Enfermería. Educación superior.

Submetido em 28/05/15. Aprovado em 01/10/15.