

**LUCIANA STANFORD BALDOINO**

**A EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA A ENFERMAGEM: motivações e dificuldades**

Orientador: Prof. Doutor Leonardo das Neves Rocha

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Lisboa

2013

**LUCIANA STANFORD BALDOINO**

**A EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA A ENFERMAGEM: motivações e dificuldades**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Leonardo das Neves Rocha.

Lisboa

2013

“Quando sentimos confiança, fé e esperança de que podemos concretizar nossos objetivos, isto constrói dentro de nós um manancial de força, coragem e segurança”.

(LEON DENIS).

## DEDICATÓRIA

A minha eterna e querida mãe e meus avós maternos e paternos: Ernestina Melo Stanford Baldoino, Anísio Baldoino Araújo, Maria Lili Baldoino Araújo, Guilherme Stanford Baldoino e Neusa Melo Stanford (*in memoriam*) e a meu pai: José Nilson Baldoino Araújo que sempre me incentivaram a acreditar na concretização dos meus sonhos.

Ao meu esposo: Marco Antonio Nunes Alves da Silva, que me incentivou na concretização deste sonho em minha trajetória profissional.

À minha irmã, Lorena Stanford Baldoino, grande amiga e companheira nas horas mais difíceis da minha vida.

Aos meus sobrinhos: José Nilson Stanford Baldoino e Larissa Stanford Baldoino Banks, amores da minha vida e razões do meu viver e pela compreensão de minhas tantas ausências.

As minhas tias: Maria dos Remédios Araújo Souza e Anilda Mello pelo incentivo e apoio incondicional em todos os meus projetos de vida.

A minha amiga: Maria do Socorro Virgíneo que sempre estimulou e me deu força para continuar me dedicando nesta pesquisa.

As minhas amigas: Aurilene de Macedo Alves e Maria Natividade Moura Souza, companheiras de grupo de estudo de mestrado, pelo apoio, orientação, dedicação e força nas horas mais difíceis.

## **AGRADECIMENTOS**

Á Deus por ter me dado força, coragem, determinação, confiança, disposição para realizar este estudo.

Ao Professor Doutor Leonardo Rocha pela oportunidade de crescimento, pela confiança, estímulo e sábios conselhos no decorrer deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação do FORUM que contribuíram na aquisição de novos conhecimentos e experiências e que também se dispuseram a me ajudar nesta pesquisa.

A todos os colegas do mestrado pela amizade, compartilhamentos de ideias, compreensão e por suas valiosas contribuições.

A todos os docentes do Curso de Enfermagem da Faculdade Aliança que participaram da pesquisa que fundamenta este estudo e também pela atenção, dedicação e comprometimento em fornecer material de pesquisa para a construção deste trabalho.

A todos os amigos que me apoiaram e ajudaram a vencer mais essa etapa em minha vida.

E em fim, a todos os colaboradores anônimos que contribuíram com suas ideias, sugestões e amparo, os nossos sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Para a compreensão do fenômeno da educação continuada na docência na graduação de enfermagem, foi desenvolvido um estudo do tipo exploratório-descritivo com abordagem quantitativa em que se buscou estudar as razões que motivam e as dificuldades dos docentes do Curso de Enfermagem da docência do ensino superior da Faculdade Aliança no desenvolvimento de sua educação continuada no município de Teresina-PI. Fizeram parte deste estudo: 24 docentes da citada instituição e com a mesma formação na graduação de enfermagem e tendo a faixa etária entre 25 a 53 anos e todos pertencentes ao curso de graduação de enfermagem, sendo que o instrumento utilizado para produção dos dados foi um questionário, em que 100% dos docentes responderam a este questionário. O mesmo foi construído e fundamentado tendo base no quadro teórico desta pesquisa, seguindo o roteiro previamente estabelecido. Os dados foram analisados e articulados ao referencial teórico a partir dos questionários aplicados nesse estudo. Constatou-se nesta pesquisa que os docentes, têm várias dificuldades na prática ao realizar sua educação continuada. Seja pela falta de tempo, liberação da instituição a qual está vinculada, pela questão financeira e por outros motivos. Portanto, ao concluir este estudo todos os objetivos foram alcançados, e que os docentes de enfermagem tenham subsídios científicos no desenvolvimento do cotidiano de sua vida profissional de modo a valorizar essas ações e reconhecer esse processo como diferencial, priorizando a aquisição de novos conhecimentos, sejam no desenvolvimento de sua educação continuada, permanente através de cursos on-line, pós-graduações (especializações), mestrado, doutorado e pós-doutorado e que possa contribuir para a melhoria de suas ações quando estiverem atuando na docência do ensino superior da graduação de enfermagem quando forem por em prática em suas aulas teóricas e práticas nos hospitais ou clínicas quando forem repassar seus conhecimentos aos seus discentes do curso de graduação de enfermagem.

**Palavras-chave:** Educação Continuada. Docentes de Enfermagem. Motivações. Dificuldades.



## ABSTRACT

For understanding the phenomenon of continuing education in undergraduate nursing education, has developed a study is an exploratory-descriptive with quantitative approach on which they sought to study the reasons motivating and difficulties of Faculty of nursing teaching in higher education College Alliance in developing your continuing education in the municipality of Teresina-PI. Were part of this study: 24 teachers of that institution and with the same training in undergraduate nursing and having the age between 25 to 53 years and all belonging to the undergraduate nursing course, being that the instrument used for compiling the data was a questionnaire, in which 100% of teachers responded to this questionnaire. Where it was built and reasoned with the theoretical framework for this research, following the route previously established. The data were analysed and articulated the theoretical from questionnaires in the study. This research found that teachers have many difficulties in practice when performing their continuing education. Either by lack of time, release of the institution to which you are bound by the financial question and for other reasons. Therefore, when completing this study all goals were achieved, and that teachers of nursing have scientific grants in everyday development of your professional life so as to capitalise on these actions and recognize this process as differential, prioritizing the acquisition of new knowledge, are developing their standing through continuing education, online courses, postgraduate (specializations), masters, doctoral and Postdoctoral and able to contribute to the improvement of their actions when they are acting in the teaching of higher education of undergraduate nursing when into practice in their theoretical and practical lessons in hospitals or clinics when they pass their knowledge to their students of the degree course in nursing.

**Key-words:** Continuing Education. Faculty of nursing. Motivations. Difficulties.

## RESUMEN

Para entender el fenómeno de la educación continua en pregrado de enfermería educación, ha desarrollado un estudio tipo exploratorio-descriptivo con información cuantitativa en el que buscaban estudiar las razones motivadoras y dificultades de la Facultad de enfermería de enseñanza en la educación superior Alianza College en el desarrollo de su educación continua en el municipio de Teresina-PI. Formaban parte de este estudio: 24 profesores de esa institución y con la misma formación de pregrado de enfermería y tener la edad entre los 25 a los 53 años y todos pertenecientes al curso de pregrado de enfermería, es que el instrumento utilizado para la elaboración de los datos fue un cuestionario, en el que el 100% de los profesores respondió a este cuestionario. Donde fue construido y motivada con el marco teórico para esta investigación, siguiendo la ruta previamente establecida. Los datos se analizaron y articulan la teórica de cuestionarios en el estudio. Esta investigación se encontró que los maestros tienen muchas dificultades en la práctica al realizar su educación continua. Ya sea por falta de tiempo, de la versión de la institución a la que usted está obligado por la cuestión financiera y por otras razones. Por lo tanto, al completar este estudio todos los objetivos fueron alcanzados y que profesores de enfermería subvenciones científicas en el desarrollo de todos los días de su vida profesional a fin de capitalizar estas acciones y reconocer este proceso como diferencial, dando prioridad a la adquisición de nuevos conocimientos, están desarrollando su posición a través de la educación permanente, cursos en línea, postgrados (especializaciones), masters, doctoral y Postdoctoral y capaces de contribuir a la mejora de sus acciones cuando están actuando en la enseñanza de la educación superior de pregrado enfermería cuando en la práctica en sus clases teóricas y prácticas en hospitales o clínicas cuando ellos transmitir sus conocimientos a sus alumnos de la licenciatura en enfermería.

**Palabras clave:** Educación de Continua. Facultad de Enfermería. Motivaciones. Dificultades.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ABEN</b>	Associação Brasileira de Enfermagem
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>CAP</b>	Comunidade Ampliada de Pesquisa
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CTH</b>	Câmara Técnica de Humanização
<b>COFEN</b>	Conselho Federal de Enfermagem
<b>COREN</b>	Conselho Regional de Enfermagem
<b>DCENF</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>FA</b>	Faculdade Aliança
<b>GTH</b>	Grupo de Trabalho de Humanização
<b>HRJL</b>	Hospital Regional Justino Luz
<b>IES</b>	Instituto de Ensino Superior
<b>IGE</b>	Índice Geral Estudantil
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MS</b>	Ministério da Saúde
<b>OPS</b>	Organização Pan-americana de Saúde
<b>PFST</b>	Programa de Formação em Saúde do Trabalhador
<b>PNHAH</b>	Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar da Humanização
<b>PNH</b>	Princípios Norteadores da Humanização
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROFAE</b>	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
<b>PROALV</b>	Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida
<b>SESAPI</b>	Secretaria Estadual da Saúde
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior

**SUS** Sistema Único de Saúde  
**UESPI** Universidade Estadual do Piauí

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Identificação dos participantes – sexo masculino e feminino, faixa etária e estado civil .....	53
<b>Tabela 2</b> - Identificação dos participantes – grau de formação .....	54
<b>Tabela 3</b> - Identificação dos participantes – tempo de serviço .....	55
<b>Tabela 4</b> – Conhecimento sobre o PPP da instituição .....	56
<b>Tabela 5</b> – Promoção da educação continuada aos docentes e desenvolvimento de atividades na educação continuada.....	57
<b>Tabela 6</b> – Dificuldades para o desenvolvimento de atividades da educação continuada.....	58
<b>Tabela 7</b> – Mecanismos para superação das dificuldades na educação continuada .....	59
<b>Tabela 8</b> – Motivações ao desenvolvimento da educação continuada .....	60
<b>Tabela 9</b> – Desafios ao desenvolvimento da educação continuada .....	62

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice I</b> – Questionário aplicado aos professores .....	LXXIII
<b>Apêndice II</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	LXXVI
<b>Apêndice III</b> – Esclarecimentos sobre a pesquisa .....	LXXVII
<b>Apêndice IV</b> – Consentimento da participação da pessoa como sujeito .....	LXXIX

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> –	Requerimento à coordenadora do SEPESQ .....	LXXXI
<b>Anexo II</b> –	Modelo de matriz curricular do Curso de Enfermagem.....	LXXXIV

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	17
1.1 A Educação como ciência do conhecimento.....	17
1.2 Educação continuada: reflexões acerca da formação docente .....	19
1.2.1 Formação inicial.....	24
1.2.2 Formação continuada .....	27
1.2.3 A Educação continuada e a formação de professores para a docência em Enfermagem.....	33
1.3 A Aprendizagem ao longo da vida.....	34
1.4 História do ensino da Enfermagem no Brasil .....	36
1.5 Leis de Deterizes Básicas .....	39
1.6 O Código de Ética dos profissionais de Enfermagem.....	40
1.7 Carga humanitária da Enfermagem.....	43
1.8 Motivações e dificuldades da educação continuada para a Enfermagem .....	43
<b>CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	50
2.1 Objetivos da pesquisa.....	50
2.1.1 Objetivo geral.....	50
2.1.2 Objetivos específicos .....	50
2.2 Tipo de pesquisa.....	50
2.3 Cenário da pesquisa.....	51
2.4 Sujeitos da pesquisa .....	51
2.5 Instrumentos e produção dos dados .....	51
2.6 Análise dos dados.....	52
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	66
<b>APÊNDICES</b> .....	LXXII
<b>ANEXOS</b> .....	LXXX

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho enfoca a questão da educação continuada para a enfermagem: motivações e dificuldades. O interesse por este tema decorre de experiências vivenciadas pela autora como profissional na área de enfermagem a partir do desenvolvimento de ações como Coordenadora do Programa Municipal de Controle da Tuberculose, Hanseníase, Hiperdia e como docente da Escola de Enfermagem São José e do Curso de Enfermagem para técnicos e auxiliares de enfermagem no município de Picos – Piauí no ano de 2005.

No exercício do cargo foram observadas diversas dificuldades que os próprios docentes têm até mesmo de serem liberados pela instituição que trabalham, aqui neste estudo referenciada como Faculdade Aliança, para realizarem a sua educação continuada, além, da questão dos custos deste investimento, levando-se em consideração a disponibilidade financeira da maioria dos profissionais, fato que vem levando alguns profissionais a lançar mão de financiamentos para custeio de sua formação, aspecto que provoca dificuldades ainda maiores na busca pelo desenvolvimento profissional.

Outros profissionais sentem-se desmotivados a realizarem o seu aprimoramento técnico-científico e, conseqüentemente, esquecem-se dos benefícios e desafios, que esta educação continuada e permanente, pode proporcionar em sua vida, tornando-se uma ferramenta primordial que contribuirá para o seu desenvolvimento intelectual, além de outras finalidades.

No entanto, há uma necessidade que os docentes da graduação de enfermagem nas universidades e faculdades aprimorem seus conhecimentos técnicos, científicos e culturais através da educação continuada, para que os mesmos possam melhorar seu desempenho no processo de ensino aprendizagem quando estiverem atuando na docência da graduação de Enfermagem. Nosso contexto envolve o exercício docente na Faculdade Aliança em Teresina – Piauí com intenções de ensino de qualidade tanto na parte teórica e prática, dos seus discentes de enfermagem, e quando estiverem nos estágios supervisionados.

Diante do exposto a pesquisa partiu das seguintes indagações: Quais as dificuldades e motivações dos docentes do Curso de Enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI no desenvolvimento de sua educação continuada?

Dessa forma, esta pesquisa tem uma contribuição relevante para estudos acerca desse tema, tanto no nível local, por se tratar de uma instituição privada da cidade de Teresina –

Piauí, fato que proporcionará aos docentes do Curso de Enfermagem, verificar que ações estão sendo desenvolvidas para o desenvolvimento de sua educação continuada e os fatores que dificultam e motivam a realização de sua educação continuada. Portanto, o objetivo geral deste trabalho é estudar as razões que motivam e as dificuldades dos docentes do curso de enfermagem da Faculdade Aliança no desenvolvimento de sua educação continuada na cidade de Teresina – Piauí.

A sistematização e o caráter científico deste trabalho estão consubstanciados em estudos realizados a partir de referenciais bibliográficos e, o seu enquadramento teórico encontra-se fundamentado nos estudos de vários teóricos, destacando-se dentre eles: Nóvoa (1992), Angerami e Almeida (1995), Veiga (2001), Freire (2001), Davini (1994), Nogueira (1996), Oguisso (2000), Paschoal (2004), aprendizagem Ao Longo da Vida em site e artigos europeus, Código de Ética de Enfermagem e documentos do HumanizaSUS, entre outros autores.

No desenvolvimento deste estudo optou-se pela metodologia quantitativa e utilizou-se como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário aos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança da cidade de Teresina-PI, com o objetivo de descrever os aspectos levantados com relação á temática pesquisada onde, posteriormente foram os dados analisados e conseqüentemente avaliados, para com isso, verificarmos as conclusões obtidas durante este estudo.

Os capítulos que se seguem apresentam o enquadramento teórico deste trabalho, procedimentos metodológicos, análises e resultados da pesquisa e constituem-se em elementos fundamentais na apresentação dos referenciais teóricos que compõem o corpo desta dissertação de mestrado e estão apresentados da seguinte forma:

O Capítulo 1 que aborda: A Educação como ciência do conhecimento; Educação continuada: reflexões acerca da formação docente; Formação inicial; Formação Continuada; A Educação continuada e a formação de professores para a docência em Enfermagem; A Aprendizagem ao longo da vida; História do ensino da Enfermagem no Brasil; Leis de Diretrizes Básicas; O Código de Ética dos profissionais de Enfermagem; Carga humanitária da Enfermagem; Princípios norteadores da PNH e, Motivações e dificuldades da educação continuada para a Enfermagem.

O Capítulo 2 apresenta em sua estrutura os aspectos metodológicos da pesquisa com referências ao tipo de pesquisa, cenário da pesquisa, sujeitos da pesquisa, instrumentos e produção de dados e análise dos dados.

O Capítulo 3 apresenta os resultados e discussões.

Nas considerações finais, retratos da pesquisa e proposições apresentadas levando-se em consideração os resultados obtidos com a pesquisa. Em seguida, os referenciais que serviram como suporte para a construção do enquadramento teórico e fundamentação para as citações que se apresentam como recorte de literatura e que dão sustentação às informações deste estudo.

## **CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O presente capítulo abarca uma análise teórico-conceitual com recortes de literatura e referências bibliográficos sobre educação como ciência do conhecimento, educação continuada e educação permanente para a enfermagem e em seguida a aprendizagem ao longo da vida, posteriormente, as leis de diretrizes básicas que retratam a educação continuada na atuação do professor no ensino superior (docência), e depois, o código de ética dos profissionais de enfermagem que fundamenta as leis que dão sustentação ao direito do enfermeiro com relação a seu aprimoramento profissional, através da educação continuada.

Ao final do capítulo, abordagens acerca da carga humanitária da enfermagem, onde essas explanações servirão de base para análise dos dados coletados nesta pesquisa.

### **1.1 A Educação como ciência do conhecimento**

Iniciam-se os referenciais teóricos deste estudo a partir da concepção de Morin (2002) acerca de educação quando descreve a educação como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de toda a sociedade, posto que cada sociedade precisa cuidar da formação de seus indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais e prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social.

Entretanto, o autor ressalta que apesar disso, a educação não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também é o processo para prover os sujeitos do conhecimento e das experiências culturais, científicas, morais e adaptativas que os tornam aptos a atuar no seu meio social, mundial e planetário, ou seja, ela depende da união dos saberes (MORIN, 2002).

Nesse pensamento, Freire (2001, p. 28) complementa o pensamento de Morin (2002) mencionando que, “o homem deve ser sujeito de sua própria educação, não pode ser objeto dela”, assim, a educação implica busca contínua do homem, como um ser ativo na construção do seu saber, devendo recusar as posições passivas. Nesse sentido, o homem responsabiliza-se por sua educação, procurando meios que o levem ao crescimento e aperfeiçoamento de sua capacidade.

A partir dos pensamentos dos autores (MORIN, 2002; FREIRE, 2001), pode-se perceber claramente a importância da Educação no contexto social em que estamos inseridos levando-se em consideração os aspectos que se encontram diretamente relacionados ao

desenvolvimento dos indivíduos e sua preparação para a vida em sociedade e no ambiente de trabalho. Nesse contexto, sociedade e ambiente de trabalho representam o conjunto formado pelas diversas estruturas pelas quais o homem pode desenvolver suas habilidades a partir do conhecimento adquirido em ambientes escolares e/ou acadêmicos.

Em um contexto que aborda a Educação como ciência do conhecimento as diversas concepções e definições, apresentam todo um conjunto de opiniões a respeito de elementos fundamentais no seu processo de construção, partindo-se do pressuposto que, toda ciência, neste caso a Ciência da Educação, necessita de fundamentos, teorias, tendências e abordagens que fundamentem uma base epistemológica que possam contribuir para o seu desenvolvimento.

Assim, para a Educação, o conhecimento apresenta-se de diversas formas através de imagens que são reproduzidas aos sujeitos, como forma de mudança do seu real. A Educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

De acordo com Libâneo:

A Educação é uma instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformação sucessiva tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (2008, p.23).

Ainda de acordo com o autor, em *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. *Em sentido estrito*, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (LIBÂNEO, 2008).

O que se pode perceber a partir dos referenciais do autor é a grande influência exercida pela Educação no desenvolvimento da sociedade humana a partir de suas concepções de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, fato que vem sendo marcado pela

evolução do sistema educacional e pelas novas formas de fazer educação em ambientes escolares e acadêmicos cada vez mais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo e ao seu engrandecimento como elemento detentor de saberes, agente de transformação de realidades sociais.

Entretanto, essa concepção ideológica se contrasta com o próprio contexto histórico da educação, daí porque se questionar e apresentar a educação a partir dos referenciais de Candeias (1998, p. 32) que assim descreve:

Desde o seu nascimento, a educação esteve atrelada à nossa existência e a diversos interesses sociais, políticos, culturais e principalmente religiosos. Nesse sentido, a cada década afirma-se um “mito” da pobreza das crianças, jovens e adultos das camadas desfavorecidas, “mito” este a direcionar os projetos, leis, enfim diretrizes que nunca se articularam com o princípio educativo. Afinal, não era a “escola para todos”, uma reivindicação de todos, e, sobretudo daqueles que designamos como povo, ou seja, aqueles que agrupamos de uma forma geral nos lugares mais baixos da hierarquia social.

## 1.2 Educação continuada: reflexões acerca da formação docente

A formação docente é um tema de grande relevância social, tendo se constituído pauta de debates nos grandes eventos educacionais, tanto em nível internacional quanto nacional, pois o profissional da educação não pode ficar sem atualizar-se de conhecimentos que lhes proporcionem suporte para um melhor desempenho de sua prática.

A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem sua concepção, organização e operacionalização, isto é, tratar sobre a formação de professores implica falar como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor num determinado contexto (FLORES, 2003, p. 47).

Partindo-se desse pressuposto pode-se perceber a importância do processo de formação docente para o desenvolvimento das habilidades e da arte de ser professor tomando-se como referência todo um conjunto de aprendizagens e saberes que são adquiridos nos cursos de formação ou de qualificação de docentes, aspecto que contribui de forma significativa para a mudança das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula. Esse processo conduz o docente a reflexões acerca de sua prática e da forma como vem conduzindo seus alunos em busca do conhecimento.

A formação do professor, segundo Shigunov Neto *apud* Maciel (2002), deve fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social, por meio de

diferentes experiências, gerando uma atitude interativa e dialética que conduza à necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que possam ser produzidas.

A adoção dessa concepção de formação e o emprego dessas práticas em torno da atuação dos professores (coletivamente), segundo esses autores, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação do profissional autônomo na produção dos seus saberes e valores.

Nesse processo, a produção dos saberes é importante na formação, pois eles se constroem na troca de experiências entre os próprios professores e entre professores e alunos, ou seja, cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Com isso, sabe-se que, a educação no referido século deve permitir ao sujeito construir uma vida cidadã, desenvolver as competências exigidas no mercado de trabalho e possibilitar uma releitura do processo de ensino-aprendizagem, enfocando a qualidade, autonomia, a práxis cotidiana e o entendimento crítico e político do todo.

Para Fernandes (2002), o grande desafio da qualidade para o docente, é ser capaz de motivar, estimular e acreditar em expectativas cada vez mais altas em relação ao ser humano, e de considerar a transitoriedade das dificuldades e dilemas cotidianos que todos passamos.

Assim, a formação docente deve tornar-se o ponto chave para o desenvolvimento das habilidades e crescimento do profissional da educação visto que poderá, a partir dos conhecimentos adquiridos e práticas vivenciadas durante o processo, promover mudanças significativas em práticas ultrapassadas de forma a contribuir para uma aprendizagem sistematizada que envolva aluno, professor e conteúdos com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores pode ser norteada pelo seu desenvolvimento pessoal no sentido de estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que lhe forneça os meios para um pensamento autônomo, com vistas à construção de uma identidade profissional, assim como o reforçamento do desenvolvimento profissional, a fim de se construir a profissão docente e práticas coletivas que contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, que no entendimento do autor, deve ser autônoma na produção de seus saberes e de seus valores.

Nesse sentido a formação docente é mais que um processo de qualificação profissional, caracteriza-se como um instrumento de mudanças de práticas e de metodologias de ensino e deve despertar no docente a iniciativa de estar sempre aprimorando seus conhecimentos de forma a contribuir para um ensino de qualidade e para a formação dos

alunos. A partir desse entendimento, vale destacar os referenciais de Januário (2007) quando ressalta que, os docentes que visam à qualidade criam e oferecem condições para que seus alunos realizem o melhor de si superando suas capacidades. Mediam em direção ao conhecimento. Lideram os alunos e maximizam seus desempenhos, capitalizando seus pontos fortes e orientando-os nos aspectos a serem mais bem desenvolvidos.

Dessa forma, os docentes com formação pedagógica se tornam os maestros dessa orquestra chamada educação, conhecimento e qualidade de ensino. Os mecanismos utilizados pelos docentes para a construção do conhecimento dos alunos e para a produção de seus saberes envolvem técnicas apropriadas e elaboradas a partir do processo formativo e devem estar sempre sendo aprimoradas de forma a acompanhar a evolução do sistema educacional e das transformações requeridas pela prática, pelos sistemas de ensino, alunos, realidades sociais e contextos escolares e/ou acadêmicos.

Nesse prisma, Tardif (2002) destaca que:

Os saberes docentes de formação e da experiência, necessitam ser construídos e reconstruídos em função de um movimento sócio-histórico, pois os docentes não agem sozinhos, interagem com os alunos e com outras pessoas em um meio constituído por relações sociais, hierarquias e normas (TARDIF, 2002, p. 31).

Assim, a atividade docente exige uma habilidade de se comportar como um sujeito, ator que interage com outras pessoas, condição que permite confirmar a sua própria capacidade de ensinar. Nesse entendimento, Nóvoa destaca que,

A necessidade de promover-se transformações nas ações desses profissionais da educação, dá-se ao fato de que para acompanhar as transformações ocorridas na sociedade, a escola precisa mudar. E para mudar a escola, devemos transformar o ensino, a educação trabalhada e construída pelos professores no cotidiano da sala de aula sobre uma nova interpretação de seus papéis pelos professores (1991, p.97).

Cabe aqui ressaltar que, a formação continuada de professores sempre esteve e continua sendo alvo de discussões em diversos níveis e segmentos da Educação a partir de programas, projetos e modelos de formação que buscam qualificar docentes para o exercício pleno do magistério, entretanto, convém destacar-se que, o incremento à pesquisa sobre formação de professores fortaleceu-se a partir dos anos 1990, fortalecida e enriquecida pela grande variedade de publicações internacionais e nacionais. Assim, o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que, a ação, reflita intencionalmente sobre ela,

problematizando-a com suporte da teoria, com os resultados obtidos, agindo, de fato, como efetivo pesquisador de sua prática. No entanto, percebe-se claramente que a Educação e o processo de formação docente são temas que envolvem âmbitos diversificados (político, econômico e social) e continuam em discussão e que proposições inovadoras, mas, às vezes, simplesmente renovadoras ou cópia de modelos externos que não obtiveram sucesso em seus países de origem, continuam sendo adotadas.

Assim, qualquer conceito sobre educação não pode libertar-se da chancela de que o processo educativo deve visar a todos os aspectos do desenvolvimento e formação da natureza humana, isto é, o físico, o intelectual, o moral, o social e até mesmo o religioso, como bem define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

De acordo com Coutinho (2002), a LDB nº 9.394/96 destaca que a qualidade das escolas e das instituições de ensino formadoras de professores constitui uma excelente oportunidade para tomar conhecimento das estruturas intelectuais, sociais, culturais e econômicas inerentes ao ensino.

Diante desse quadro, o sistema educacional encontra-se no auge de sua crise de qualidade e quantidade, para muitos, sem perspectivas a curto e em médio prazo, apesar da aprovação, da LDB, que apresenta uma revisão organizacional no sistema de ensino, criando novas modalidades de cursos, tanto para o Ensino Médio como para o Ensino Superior.

No entanto, como destaca Fusari (1998, p. 62), “a falta de clareza na regulamentação de algumas áreas, tem causado apreensão e angústia nos diversos segmentos educacionais, quanto às suas finalidades e objetivos operacionais”. E no meio desta batalha, a figura do professor é colocada em cheque.

Para Zeichener (1998), debate-se o profissional entre a angústia de ver que seus esquemas explicativos não dão mais conta do real, ao mesmo tempo em que não possuem os elementos suficientes para viver a experiência de desconstruir-se e, a partir dos escombros, reconstruir a nova biografia que é exigida dele. Nessa concepção, Coutinho (2002, p. 20) afirma que:

É necessário que os professores tenham iniciativa e criatividade, entendendo que cada situação problema exige solução diferenciada e só quem está envolvido terá condições de oferecer os direcionamentos necessários.

É preciso também ser portador de competências, compromissos e valores éticos, ou seja, ter profissionalismo. Assim, baseada em numerosas pesquisas, Altet (*apud*

PAQUAY *et al*, 2011, p. 17) define profissionalismo como “processo de racionalização dos conhecimentos postos em prática, somados às práticas que se mostraram eficazes em cada situação”. Dessa forma, para o autor o professor é entendido como,

[...] um profissional da interação com dupla agenda (no sentido de Leinhardt), isto é, alguém que exercer tanto a função didática de estruturação e de gestão dos conteúdos quanto a função pedagógica de gestão e de regulação interativa dos acontecimentos dentro da sala de aula (PAQUAY *et al.*, 2001, p.17).

Com isso, o profissional é considerado um prático que adquiriu, através de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade, atos intelectuais – não rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa. Essa concepção sociológica do profissional tem influência sobre as competências de base necessárias para o exercício deste “novo ofício”.

Para tanto, faz-se necessária uma ação docente comprometida, que possa se efetivar pelo exercício da competência docente entendida como capacidade que se apoia em conhecimentos, que não são estáticos, mas que precisam ser construídos e reconstruídos processualmente (RIOS, 2001, p. 12).

Tardif (2002, p. 36) em seu livro intitulado **Saberes docente e formação profissional** define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Diante disso, Gauthier (1998, p. 41) leciona apontando que “o desafio da profissionalização docente é evitar dois erros”: ofício sem saberes e saberes sem ofício, pois, ao admitir que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um ofício feito de saberes (1998, p. 41).

Em conformidade com Altet, Paquay; Perrenoud (2001):

As competências profissionais do professor repousam sobre diversos tipos de conhecimentos: teóricos (“conhecimentos a serem ensinados” e “conhecimentos para ensinar”) e práticos (“conhecimentos sobre a prática” e “conhecimento da prática”); tendo em vista que, os conhecimentos práticos são instrumentos utilizados para a análise que através da mesma constituiria uma nova metacompetência que permite construção de outras competências (PAQUAY, *et al.* 2001, p. 17).

Segundo Donnay; Charlier (1990) citado por Paquay; Perrenoud; Altet, a este profissional cabe as seguintes competências:

Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura; Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; Escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos técnicos e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; Enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira (2001, p. 12).

Desse modo, entende-se que, o profissionalismo de um professor caracteriza-se por esquemas de percepção, de análises, de decisão, de planejamento, de avaliação, dentre outros; sendo que, essas competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. Diante disso, para o desenvolvimento dos conhecimentos, Altet citado por Paquay; Perrenoud; Altet (2001, p. 17) propõe uma formação de professores “a partir da prática para que haja uma reflexão sobre as práticas reais” unindo três processos diferentes e suas respectivas lógicas: formação, ação e pesquisa.

Nesta perspectiva, entende-se que:

Os educadores atuais devem procurar o autoconhecimento para sua evolução pessoal e, também, a comunicação em todos os níveis sociais, para desenvolverem uma visão abrangente da realidade. Assim, estarão aptos a interagir com grupos flexíveis e criativos no atendimento das necessidades da educação (COUTINHO, 2002, p.27).

Meija, citado por Davini (1994), conceitua educação continuada como o conjunto de experiências subsequentes à formação inicial, que permitem ao trabalhador manter, aumentar ou melhorar sua competência, para que esta seja compatível com o desenvolvimento de suas responsabilidades, caracterizando, assim a competência como atributo individual. O processo permanente de desenvolvimento desse profissional envolve formação inicial e continuada, que serão tratadas a seguir.

### 1.2.1 Formação inicial

Notadamente, nas últimas décadas os estudos e pesquisas realizadas envolvendo profissionais da educação superior e os saberes desenvolvidos pelos docentes no exercício de sua prática crescem e se multiplicam em torno de debates que buscam, além da valorização

dos profissionais e o reconhecimento de seu papel junto à formação acadêmica dos alunos, desmistificar os conceitos de professor universitário de forma que esses profissionais tenham o valor que realmente merecem a partir da construção de uma identidade própria que apresente a categoria funcional como uma das principais responsáveis pela formação dos alunos egressos das instituições de ensino superior, espalhadas Brasil afora.

Segundo Davini (2002), as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem trazem alguns princípios pedagógicos dentre eles: a formação centrada no aluno e o professor como facilitador; a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; a pedagogia das competências; o aprender a aprender; a flexibilidade curricular; a questão da pesquisa na graduação em enfermagem; o Sistema Único de Saúde como foco da formação e outro aspecto abordado é referente à formação para a licenciatura. Entretanto, os cursos de graduação em enfermagem não formam o profissional enfermeiro para o ensino da enfermagem, ou seja, apresentam deficiências na formação de profissionais enfermeiros para a atividade docente, uma vez que estão pautados na formação norteada pelo modelo tecnicista e hospitalocêntrico.

Para a autora, com a mudança dos currículos novos desafios devem ser assumidos pelos educadores. Novas práticas pedagógicas, a organização no interior da escola, novas situações de aprendizagem atendendo a heterogeneidade dos educandos, a cooperação docente ao invés do individualismo, são características de um educador nesta estrutura atual. A educação permanente dos enfermeiros educadores não deve limitar-se a adoção de estratégias pedagógicas que não correspondem a sua realidade ou a dos educandos (Davini, 2002),

A formação inicial e permanente é condição para que o educador possa modificar sua prática pedagógica, entretanto, a flexibilidade é o primeiro passo para a mudança, pois é necessário romper barreiras, conceitos, paradigmas; é necessário transcender da postura tradicional, exercitando a aceitação de novas ideias; é necessário envolvimento e comprometimento com o processo, com o contexto.

Na enfermagem também não é diferente, até à sua integração no ensino superior, o que se exigia ao potencial docente de enfermagem, para além da formação inicial, era um exercício competente da profissão. Acreditava-se que se fosse um enfermeiro bem sucedido na profissão de certo saberia ensinar e participar no processo de formação de novos enfermeiros.

A importância atribuída à prática era sem dúvida determinante no ingresso da docência porque se entendia que pela e através dessa prática os conteúdos a transmitir aos

alunos seriam mais fundamentados e permitiam uma reflexão entre as teorias e a prática vivenciada. Neste estudo, as investigações realizadas envolvendo os professores Faculdade Aliança em Teresina – Piauí, instituição que serviu como campo para realização da pesquisa, inscreve-se e apresenta-se nesse contexto com o objetivo de explicar e interpretar práticas pedagógicas a partir das relações aluno, professor, formação profissional, ambiente e condições de trabalho.

De acordo com Tardif (2002), o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional. A partir desse entendimento, percebe-se a importância do profissional do magistério superior nos ambientes acadêmicos de forma que suas experiências contribuam com a formação dos alunos e aprimoramento de suas práticas.

Para Schön (1983) na formação inicial, o reconhecimento da importância dos conhecimentos práticos do professor, significa o primeiro passo para possibilitar ao futuro profissional o discernimento para enfrentar o ineditismo do cotidiano, como “estruturação ou construção do quadro de problemas”, em oposição ao modelo da racionalidade técnica, na qual imagina-se que a transposição de proposições teóricas e conhecimentos científicos da formação se efetue de forma direta e linear na resolução de futuros problemas da prática profissional.

A partir desses referenciais, destaca-se mais uma vez Tardif (2002) quando ressalta que, conhecer quais são os saberes necessários, indispensáveis ao professor é importante, portanto, não só para dar visibilidade e condições de resgatar um profissionalismo em crise, como é fundamental para orientar os currículos de formação universitária.

Marcelo Garcia (1999), ao analisar o currículo de formação inicial de professores, descreve estudos e tendências na área que corroboram para uma lógica de formação profissional em que os saberes transmitidos pelas instituições de formação sejam concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino.

Assim, o conhecimento - base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. Para Tardif “a formação inicial visa habituar os

alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos” (2002, p.45).

Partindo-se desse pressuposto, pode-se assegurar que os componentes práticos da aprendizagem são a melhor forma de condução ao ensino, levando-se em consideração que é através da prática que se podem vivenciar experiências complexas do cotidiano da sala de aula e, a partir dessas experiências o professor poderá implementar modificações em sua prática.

Assim, fica clara a importância dos cursos de formação inicial no processo de preparação para a docência do ensino superior partindo de uma proposta voltada para a criação de novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações, etc.

### 1.2.2 Formação Continuada

A formação continuada de professores – também chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – apresenta uma história recente no cenário brasileiro, intensificando-se nos anos 80, assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades.

A formação continuada deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2002).

Do mesmo modo, Mendes Sobrinho (2002, p. 11) destaca que, “de acordo com o modismo de cada época, a formação continuada tem assumido diferentes denominações” (2002, p. 11), assim descritas:

#### a) Reciclagem

As exigências do sistema educacional no sentido de melhorar a qualidade do ensino vêm exigindo dos profissionais que atuam na área, cursos de formação profissional no sentido

que possam contribuir de forma significativa com as propostas das instituições escolares e acadêmicas e, do próprio Ministério da Educação e Cultura ao traçar metas que visam transformar a realidade educacional brasileira e reverter os índices apresentados por instituições (principalmente de ensino superior) em relação ao desempenho de alunos, cursos e professores.

Essas exigências produziram efeitos positivos no campo educacional, com professores cada vez em maior número buscando cursos de formação em diversos níveis no intuito de que, através de uma formação continuada possam acompanhar a evolução do mercado e contribuir de forma significativa com a melhoria da qualidade do ensino.

Nas últimas décadas, muitos foram os termos utilizados para referir-se à formação continuada em serviço: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, formação contínua, educação continuada, educação permanente e outros.

De acordo com Fusari (1992), estes termos implicam ideias, conceitos que são datados historicamente, por representarem uma concepção de sociedade, educação e escola, teoria de ensino-aprendizagem, papel do professor, do aluno.

Nessa perspectiva, Fusari argumenta que,

“[...] as relações entre a educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômicos e políticos dominantes em diferentes momentos” (1992, p.13).

Partindo-se desse pressuposto, o sistema educacional brasileiro e o desempenho dos professores em relação às opções pela qualificação e/ou formação profissional, um dos instrumentos mais procurados, levando-se em consideração as facilidades de acesso e oportunidades diversificadas no setor de formação profissional, a reciclagem tem sido o mecanismo mais utilizado por esses profissionais para uma rápida transformação em sua prática, levando em consideração o tempo de duração desses cursos. Vale destacar aqui a concepção de Marin (1995, p. 14) quando descreve a reciclagem como “atualização pedagógica para se obterem melhores resultados”.

A partir desse entendimento, percebe-se que a formação continuada busca, independente de qual seja o nível de formação ou escolha do tipo de curso para a formação, instrumentalizar o profissional da educação com metodologias inovadoras e informações atualizadas que possam subsidiar sua prática e melhorar seu desempenho profissional e conseqüentemente o ensino.

Em se tratando de reciclagem pode-se destacar que é um processo de formação bastante utilizado por profissionais da área educacional desde a década de 1980 e sua concepção transmite a impressão de que o seu propósito reside no reaproveitamento do conhecimento.

Mendes Sobrinho (2002, p. 554) verifica nesta área que o termo significa “atualização pedagógica para obterem melhores resultados”. Desta forma, sua utilização é criticada, pois, para haver “Reciclagem” é necessário considerar o professor uma tabula rasa e substituir toda uma formação e prática anterior por algo que foi transformado através da manipulação.

Também, sobre o mesmo assunto, Nóvoa (1992) critica esta terminologia educacional, principalmente, durante a implantação de reformas e/ou novos métodos de ensino. Além disso, “a vulgarização da expressão reciclagem, de grande pobreza conceitual, ilustra bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos professores”.

#### b) Treinamento

Termo muito utilizado na área de recursos humanos. Pressupõe-se, segundo o autor - “uma relação de instrução versus aprendizagem. Entretanto, é embaraçoso e carece de significado treinar / adestrar professores. O que é inconcebível visto que o mesmo desenvolve uma atividade intelectual que deve ser autônoma – e não mecânica – e que envolve uma interação entre pessoas (professores x alunos) e não como máquinas. Perrenoud “admite a possibilidade de utilizar-se o termo treinamento apenas em situações que envolvem a área de educação física, como na aprendizagem de novas modalidades esportivas” (1997, p. 17).

#### c) Capacitação

Possui dupla significação – tornar capaz, habilitar ou convencer; persuadir (MENDES SOBRINHO, 2002). São significações pouco compatíveis com a docência. Inúmeras críticas têm contribuído para minimização do uso deste termo nos meios educacionais. Com relação a este assunto Mendes Sobrinho (2002) *apud* Marin (1995) apresentam críticas a utilização deste termo visto que houve um desvirtuamento dos cursos e a imposição de modelos / materiais que fugiam a realidade do professor e do aluno neste contexto:

A adoção desta concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos (MARIN, 1995, p.17).

Ficam assim, explicados alguns aspectos relativos as diferentes terminologias utilizadas para denominar programas de formação de professores em serviço. Encontram-se na literatura da área, que inúmeros estudos criticam programas de formação que se alinham a estas perspectivas, tanto no que diz respeito as suas concepções quanto as execuções.

Fusari ressalta que, a formação do educador em serviço associado aos termos, aos treinamentos de professores, ou cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento, além de ter carga negativa bastante pronunciada, constitui-se, - como destaca o autor – “numa modalidade descaracterizada e de eficiência duvidosa” (1988, p. 42).

Sintetizando posicionamentos que refletem as posições contemporâneas e em sintonia com a construção de uma educação progressista, Fusari & Rios caracterizam a formação em serviço como um “processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade” (1995, p. 38).

De acordo com o relatório de Jacques Delors: “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação continuada dos professores do que pela sua formação inicial” (1998, p. 12). As bases teóricas da pesquisa centram-se na concepção de Tardif (2002) de que a formação docente supõe um continuum no qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação começa antes da universidade e passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional.

Segundo Tardif, “o saber dos professores é um saber social e está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com sua experiência de vida com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores sociais” (2002, p. 35). Ele é social porque é partilhado por um grupo de agentes – professores que possuem uma formação comum trabalham numa mesma escola e por causa da estruturação do campo social estão sujeitos a representações coletivas e às situações coletivas de trabalho.

Outra razão é que o que professor ensina e como ensina tende a mudar com o tempo, com as mudanças sociais e com os desafios encontrados na prática, ou seja, o saber do professor é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos de sua carreira, ao longo de sua trajetória profissional. No entanto, no que se refere à formação, Nóvoa destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre

os percursos e os projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (1991, p. 25).

A formação continuada é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais, e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (MEC/SEF, 1999, p.39-40).

Em relação à formação continuada, encontra-se nos Referenciais para Formação de Professores a seguinte afirmativa:

Um processo de reflexão exige uma predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isto supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, pois favorece a retroalimentação do conhecimento consagrado com as observações feitas no cotidiano escolar, possibilitando a construção de novos saberes. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso com a educação (MEC, 2005).

As universidades devem propor a formação sob uma perspectiva que integre duas dimensões: programas e atividades de formação, que devem ser interessantes, e ao mesmo tempo, ter repercussões benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional (ZABALZA, 2003).

Nessa perspectiva, a proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica em garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Isso possibilita que as políticas e as instituições envolvidas devam atuar de modo articulado, visando melhorar e qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, garantindo assim, um processo de ensino-aprendizagem de qualidade socialmente referenciada.

Para Nóvoa “a formação profissional do professor abarca as dimensões pessoal, social e profissional e que estas mantêm uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social” (1997, p. 23). Portanto, as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos

em processos formativos, constituem-se num habitus, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente.

Também, em Nóvoa encontramos tal perspectiva, quando aponta para a necessidade de se pensar a formação dos professores, a partir de um “trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (1997, p. 25).

Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. Para o mesmo autor, a formação é pessoal, e, simultaneamente profissional. Assim, ao mesmo tempo, se constrói uma identidade que é pessoal e profissional. Dessa forma, percebemos como o âmbito pessoal está enraizado no profissional.

Portanto, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor (CURY, 2004, p. 15).

Ainda segundo Cury,

A formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação (2004, p. 15).

Concernente ao posicionamento de Freire, “a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do se” (1995, p. 56). Quando a reflexão permear a prática, docente e de vida, a formação continuada será exigência para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Como afirma Libâneo:

É preciso colocar a auto-formação continuada como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas conhecidas (1995, p. 43).

Assim, a formação, portanto, é entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor, disponibilidade para a aprendizagem; pede da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual se insere como profissional,

condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre, de mudar, mas exige também ser considerado como profissional.

É importante, portanto, aprender a aprender, a pensar, a valorizar seu próprio conhecimento. “Dessa forma, haverá educadores seguros e conscientes, usuários das mais modernas tecnologias, aptos a ampliar as possibilidades de ensinar e de aprender valores novos da educação” (COUTINHO, 2002, p. 11).

### 1.2.3 A Educação continuada e a formação de professores para a docência em Enfermagem

Em relação à educação continuada na área da saúde, Nogueira (1996) destaca que, uma das primeiras experiências descritas ocorreu na enfermagem com Florence Nightingale, que foi a primeira a implantar o modelo de melhoria contínua na qualidade em saúde, quando reduziu a taxa de mortalidade de 42,7% para 2,2% no hospital Scuttari em 1858, através de um processo educativo em serviço para os funcionários. De acordo com Oguisso (2000), a importância da educação continuada como fator de mudanças é relatada desde 1974, onde na Assembleia Mundial de Saúde já alertava sobre a necessidade de se desenvolver sistemas nacionais de educação continuada para os profissionais da saúde.

O autor acima refere de acordo com a Organização Panamericana de Saúde (OPS) que a educação continuada é um “processo dinâmico de ensino-aprendizagem, ativo e permanente, destinado a atualizar e melhorar a capacidade de pessoas, ou grupos, face à evolução científico-tecnológica, às necessidades sociais e aos objetivos e metas institucionais”.

Com o advento da globalização, estamos vivenciando diversas transformações com relação aos avanços tecnológicos. Esse efeito faz com que o mercado de trabalho exige cada vez mais que os docentes do Curso de Enfermagem se capacitem, sejam nos cursos de atualizações, treinamentos, reciclagem, pós - graduação, mestrado, doutorado ou através da educação continuada e permanente, gerando com isso, uma competitividade entre os profissionais e conseqüentemente a melhoria da qualidade do ensino nas instituições públicas e privadas.

Acredita-se que formar professores na docência de enfermagem é trabalhar numa situação particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, conseqüência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia. Dessa forma, urge

trabalhar com a realidade local e com as transformações que estão acontecendo no mundo, em todas as áreas do conhecimento, tendo em vista o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

Nóvoa, (1992), afirma que é relevante salientar que as universidades são responsáveis pela formação do professor, não são nichos de consenso; a formação se dá de forma linear, visto ser um processo complexo e dialético, o que possibilita tanto o aparecimento de formas de dominação quanto de resistência.

Dessa forma, tanto os formadores e formandos têm de estar atentos para esses aspectos, a fim de buscar caminhos para superação dos conflitos, ainda que a lógica da racionalidade dominante oponha-se sempre ao exercício de sua práxis reflexiva.

Entretanto, Contreras (2002, p.106) refere que “a ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Shön, trata de dar conta da forma pelo qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertório técnicos e nas quais há conflito de valor”. Altet (2001, p.31) fundamenta que “a articulação entre saberes e adaptação na ação ocorre implicitamente e requer uma reflexão do profissional sobre seus atos”.

No entanto, Angerami e Almeida (1995), dizem que a formação não tem caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mais sim por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em intenção não só com os outros elementos da comunidade universitária, como também com outros segmentos da sociedade.

Paschoal (2004), em sua dissertação de mestrado, relata que a educação permanente, mais do que atualização, é um compromisso pessoal a ser aprendido, conquistado com as mudanças de atitudes que emergem das experiências vividas, mediante a relação com os outros, com o meio, com o trabalho, na busca da transformação pessoal, profissional e social.

Veiga ressalta que,

A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente (2001, p. 84).

### 1.3 A Aprendizagem ao longo da vida

O memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida contém uma definição do conceito, estabelecido no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego, ponto de partida para o debate durante o processo de consulta (Neves, 2005). Esta definição postula que a

aprendizagem ao longo da vida é “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”.

De acordo com o site da Agência Nacional do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV, 2006) refere, que por Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adaptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, estabelece um programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida, designado **“Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”**.

Este programa tem como principal objectivo contribuir para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos assim como com uma maior coesão social, atuando em paralelo para uma adequada proteção do ambiente, considerando as gerações futuras.

Ressalta ainda, que o programa destina-se a promover essencialmente os intercâmbios e a cooperação, assim como a mobilidade entre sistemas de ensino e formação, a nível europeu, no sentido de estes se estabelecerem enquanto referência mundial de qualidade. Esse Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem os seguintes objectivos específicos:

- a) Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho;
- b) Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados-Membros;
- d) Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;
- e) Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empreendedor;
- f) Contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e grupos desfavorecidos;
- g) Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
- h) Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, baseado nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida;
- i) Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos;
- j) Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa;
- k) Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação (ERASMUS, 2007).

Entretanto, no site , diz ainda, que o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida está sendo executado desde o período de 1 de Janeiro de 2007 e se estenderá até 31 de Dezembro de 2013.

Isso nos mostra a dimensão deste programa na vida de todos os profissionais, e de todos os envolvidos neste processo, pois, independente de nossa idade, profissão, nacionalidade, buscamos novos conhecimentos, aptidões e competências, seja no intercâmbio entre as instituições dos países, para com isso, melhorarmos a qualidade de nosso ensino e formação e construirmos um sociedade mais justa, digna, solidaria, igualitária, inclusiva, humanizada, ética, e conseqüentemente respeitando os princípios e os direitos do ser humano em sua plenitude.

#### 1.4 História do ensino da Enfermagem no Brasil

Germano (1985) diz que inicialmente o ensino era oferecido em instituições religiosas sem nenhuma preocupação com um programa formal de aprendizado teórico e prático, as atividades realizadas pela enfermagem eram elementares e automáticas, independentes de qualquer aprendizado, com objetivos mais curativos que preventivos. Entretanto, teve como referencial a enfermagem norte-americana, que, no início do século, apresentava um ensino com pouco conteúdo teórico e enfocava a repetição de tarefas, sem a esperada compreensão dos fenômenos (DELLÁQUA; MIYADAHIRA, 2002).

No entanto, Germano (1985), refere que a primeira tentativa de sistematização do ensino de enfermagem acontece em 1890, na Escola de Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, construída junto ao Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, cujo ensino centrava-se na assistência hospitalar, predominantemente no aspecto curativo, com a finalidade de preparar enfermeiras (**os**) para os hospícios e hospitais civis e militares.

Nesse contexto histórico convém destacar-se os feitos de Florence Nightingale, que após a Guerra da Criméia fundou a Escola de Enfermagem do Hospital Sant Thomas em Londres, em 1860. Sendo a primeira Escola de Enfermagem, passando servir de modelo para as demais que se seguiram. A característica principal dessa escola era a disciplina rigorosa associada a critérios morais. A institucionalização da Enfermagem significou, basicamente, disciplinar a conduta do pessoal hospitalar e o ambiente do doente. Inicialmente, os professores eram médicos, porque naquele momento social histórico eram eles, que tinham melhor preparo para ensinar. Devido ao desenvolvimento da medicina, afirmação social e

poder marcante; podemos afirmar que, os médicos decidiram quais e como seriam desenvolvidas as funções das Enfermeiras. A figura de Florence Nightingale representa o surgimento de uma nova concepção de enfermagem, denominada Enfermagem Moderna.

Na Escola de Florence eram oferecidos dois tipos de formação em Enfermagem. Existiam categorias distintas de trabalho e de pessoas: um ensino, das chamadas ladies, mulheres provenientes de classe social mais elevada, que se ocupavam das tarefas intelectuais; e outro ensino, destinado às nurses, alunas provenientes de classe social inferior. Estas últimas executavam o trabalho braçal da assistência, sob a supervisão das primeiras. Nesta sociedade capitalista de produção, a divisão entre trabalho manual e intelectual estava associada a classes sociais distintas.

Nessa época, a Enfermagem era executada essencialmente por mulheres. Portanto, a Enfermagem reconhecida como doação, abnegação era colocada por Florence como científica, misturava-se aos aspectos político, econômico, social e cultural da sociedade desde sua primeira escola. Pode-se afirmar que a partir desse quadro, todas as escolas, sem exceção foram desenvolvidas com base em preceitos morais da época e de acordo com as necessidades do serviço hospitalar ou do serviço de saúde coletiva.

As ações de Enfermagem estiveram voltadas para o ser humano como um todo e não apenas doença propondo ações para seu restabelecimento, limite de dano e prevenção de outras doenças as ações médicas para a cura de doenças, preocupando-se em diagnosticar doenças e propor uma terapêutica. Com a época Florence, não se pode desconsiderar o salto na qualidade obtido pela Enfermagem.

Os preceitos de higiene e conduta, que essa Enfermeira pregava foram naquele período histórico de muito valor para a profissão e servindo de fundamento para a atualidade. Contudo, as bases do fazer profissional, referindo às ladies estavam centradas em aspectos normativos e não em conhecimentos técnico científicos. Podem-se perceber ainda hoje, durante a graduação, pontos na Escola de Enfermagem, que reforçam a hierarquização e a divisão social e técnica do trabalho.

As consequências dessa relação para a profissão são conflituosas. Percebe-se ainda hoje uma acentuada disputa por espaço, domínio e poder dentro da saúde em relação à Enfermagem, à Medicina e a outras profissões, que tem surgido no decorrer da história. Acredita-se que o processo do conhecimento em Enfermagem deverá se harmonizar com as demais profissões sem a necessidade de disputas. Contudo, tem-se consciência que o ser

humano em seu processo histórico, tende a deter o poder e o conhecimento, não se dispondo a compartilhá-los facilmente.

Já no século XX surgiram vários problemas de saúde pública que juntamente com a crise econômica do País estimulam a criação do departamento Nacional de Saúde Pública, que em 1923 funda a Escola de Enfermeiros, atual Escola Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa escola foi considerada a primeira Escola de Enfermagem moderna do País, e tinha como objetivo o preparo teórico e prático de enfermeiras, seguindo os princípios nightingalianos de submissão, obediência, disciplina e espírito de serviços (Fernandes, 1988).

Germano (1985) ressalta que nos anos 40, com a ampliação do número de hospitais devido ao fortalecimento do processo de industrialização, surgiu a necessidade de criação de mais escolas para formação de recursos humanos para atender a demanda daquela época, assim o Estado, por meio da Lei nº. 775 de 06 de Agosto de 1949, propôs a ampliação do número de escolas, tornando obrigatória a existência do ensino de enfermagem em todo centro universitário ou sede de faculdades de medicina, além de definir um ensino voltado para a área hospitalar centrado no modelo clínico.

Já em 1962, foi elaborado o Currículo Mínimo para os cursos de enfermagem, segundo parecer do Conselho Nacional de Educação (CFE) nº. 271/62, com base em sugestões da Comissão de Peritos em Enfermagem do País, com intuito de formar profissionais para atuarem em serviços especializados, com domínio das técnicas, esse modelo curricular baseava-se no paradigma tecnicista. Enquanto, em 1972, com o Parecer 163/72, o currículo mínimo foi estruturado em dois troncos: o pré-profissional e o profissional, incluindo a habilitação (MENDES, 1996).

Freitas (1993) relata que na década de 80, intensificaram-se as discussões sobre o processo de formação do enfermeiro, contando com a participação da ABEn, que desencadeou amplo debate por meio dos Seminários Nacionais e Regionais, mobilizando docentes, discentes e profissionais dos serviços, objetivando a construção coletiva de um projeto educacional para a enfermagem, assim, em 1994 o CFE, por meio da Portaria nº. 1.721 do Ministério da Educação, propôs um novo currículo para os cursos de graduação em enfermagem, enfatizando a formação de um profissional generalista, com visão holística para atuar nas áreas de assistência, gerência, ensino e pesquisa.

De acordo com a LDB, que foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 03/2001 foi definido as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCENF), explicitando o compromisso com os princípios da

Reforma Sanitária do Sistema Único de Saúde (SUS), trazendo perspectivas para formação e capacitação dos profissionais para o exercício das competências gerais e específicas, e também indicando as diretrizes para os eixos temáticos contemplando as Ciências Biológicas e da Saúde, as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências da Enfermagem (BRASIL, 2001).

No entanto, Fernandes *et al.* (2005) relata outro fator importante com relação a organização dos cursos de enfermagem repassado pelos DCENF é a necessidade de definição de estratégias que articulem o saber (os conteúdos), o saber fazer (atitudes/habilidades) e o saber conviver (competências), essas estratégias oferecem elementos para as bases filosóficas, conceituais e metodológicas, que definirão um perfil acadêmico e profissional baseado em competências, habilidades e conteúdos. As DCENF que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer.

### 1.5 Leis de Diretrizes Básicas

Com o advento da lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresentam novos paradigmas e alternativas para a educação brasileira, com relação ao ensino superior. Onde a mesma está fundamentada pelas propostas de mudança e de busca na qualidade do ensino, trazendo consigo novos ares e perspectivas para a educação.

Isso se deve às mudanças que são requeridas pelo mundo em processo de globalização e como respostas às exigências dos novos tempos, a LDBEN começa já no seu art.1º e sinaliza ao definir os responsáveis pela educação: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Entretanto, Meyer e Kruse (2002) destacam que as diretrizes curriculares constituem um conjunto de elementos que direcionam o processo de educação profissional, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e crítico.

Já com relação ao ensino superior, a Lei nº 5.540/68, no seu art.43, diz, que a educação superior tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, como também formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua e suscitar o

desejo permanente do aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistemática do conhecimento de cada geração envolvida no contexto universitário.

## 1.6 O Código de Ética dos profissionais de Enfermagem

No Decreto Nº 94.406, de 8 de junho de 1987, que regulamenta o exercício da enfermagem, onde especifica claramente que ao Enfermeiro incumbe, como integrante da equipe de saúde, “a participação nos programas de treinamento e aprimoramento de pessoal de saúde, particularmente nos programas de educação continuada”(Art.8º). Por isso, o enfermeiro, deve procurar atualizar, seus conhecimentos, para com isso, ser um agente facilitador do processo de educação em saúde nos demais profissionais da equipe de enfermagem (acadêmicos, técnicos e auxiliares de enfermagem) e respeitando os preceitos éticos legais da legislação vigente de seu conselho.

De acordo com o código de ética dos profissionais de enfermagem, em sua resolução COFEN Nº 311/2007, estabelece diversos artigos, em que os enfermeiros, devem conhecer, a sua integra com relação à educação continuada e com isso, por em prática em sua vida profissional as contribuições, que as mesmas podem proporcionar em sua vivência profissional de acordo com os que se apresentam abaixo:

Art.2º - Devem aprimorar seus conhecimentos técnicos, científicos e culturais que dão sustentação a sua prática profissional (COFEN/2007);

Art.3º - Apoiar as iniciativas que visem ao aprimoramento profissional e à defesa dos direitos e interesses da categoria e da sociedade (COFEN/2007);

Art.14 – Aprimorar os conhecimentos técnicos, científicos, éticos e culturais, em benefício da pessoa, família e coletividade e do desenvolvimento da profissão (COFEN/2007);

Art.65 – Formar e participar da comissão de ética da instituição pública ou privada onde trabalha, bem como de comissões interdisciplinares (COFEN/2007);

Art.67 – Ser informado sobre as políticas da instituição e do Serviço da Enfermagem, bem como participar de sua elaboração (COFEN/2007);

Art.69 – Estimular, promover e criar condições para o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural dos profissionais de Enfermagem sob sua orientação e supervisão (COFEN/2007);

Art.70 – Estimular, facilitar e promover o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, devidamente aprovadas nas instâncias deliberativas da instituição (COFEN/2007);

Art.86 – Realizar e participar de atividades de ensino e pesquisa, respeitadas às normas ético-legais (COFEN/2007);

Art.87 – Ter conhecimento acerca do ensino e da pesquisa a serem desenvolvidos com pessoas sob sua responsabilidade profissional ou em seu local de trabalho (COFEN/2007);

Art.89 – Atender as normas vigentes para a pesquisa envolvendo seres humanos, segundo a especificidade da investigação (COFEN/2007);

Art.90 – Interromper a pesquisa na presença de qualquer perigo à vida e à integridade da pessoa (COFEN/2007);

Art.91 – Respeitar os princípios da honestidade e fidedignidade bem como os direitos autorais no processo de pesquisa, especialmente na divulgação dos seus resultados (COFEN/2007);

Art.92 – Disponibilizar os resultados de pesquisa à comunidade científica e sociedade em geral (COFEN/2007);

Art.93 – Promover a defesa e o respeito aos princípios éticos e legais da profissão no ensino, na pesquisa e produções técnico-científicas (COFEN/2007).

No entanto, a valorização do trabalho se dá, também, através da implementação de um processo de formação continuada que possibilite ao professor desenvolver-se pessoal e profissionalmente o que, através do seu trabalho, pode criar as condições necessárias para o desenvolvimento de uma vida digna de ser vivida, além da consequência do seu trabalho se tornar um atendimento ético, humano, técnico e politicamente competente (CAPELLA, E LEOPARDI, 1999, p.142).

Já com relação à Norma Regulamentadora do COREN – NR – 32/2007, que estabelece as diretrizes básicas para a implementação de medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores em serviços de saúde, a mesma, ainda, refere-se à preocupação em fazer com o trabalhador, realize a sua capacitação, para com isso, reduzir os riscos provenientes do exercício profissional no seu ambiente de trabalho e determina ser esta uma obrigação e permanente do empregador.

Segundo o COFEN (2007) retrata em seu Art. 7º, Parágrafo Único, da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

do Curso de Graduação em Enfermagem e que busca assegurar a efetiva participação dos Enfermeiros do serviço de saúde onde se desenvolve a atividade, na elaboração da programação e no processo de supervisão do aluno em estágio curricular supervisionado; e que de acordo com o Relatório de Trabalho para estudo sobre Estágio Curricular Supervisionado, foi instituído pela Portaria COFEN nº 145/2010 em sua 392ª Reunião Ordinária a deliberação, na qual resolve em seu art. 1º que o Enfermeiro indicado, na forma do Art. 9º, inciso III, da Lei nº 11.788/2008, para orientar e supervisionar estágio, obrigatório ou não obrigatório, assim como quaisquer atividades práticas, deve participar na formalização e planejamento do estágio de estudantes, nos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem.

Enquanto, que no seu Art. 2º ressalta o planejamento e execução do estágio, e com relação entre o número de estagiários e o quadro de pessoal da instituição concedente, prevista e que no Art. 17 da Lei nº 11.788/2008, deve-se considerar a proporcionalidade do número de estagiários por nível de complexidade da assistência de Enfermagem.

Entretanto, no Art. 3º afirma que na ausência do professor orientador da instituição de ensino, é vedado ao Enfermeiro exercer, simultaneamente, a função de supervisor de estágios e as atividades assistenciais e/ou administrativas para as quais estiver designado naquele serviço.

Isso nos remete a refletir que professor da graduação do ensino superior em enfermagem além da teoria que repassa aos seus discentes tem que acompanhar os mesmos nos seus estágios curriculares de acordo com sua disciplina que está desenvolvendo e que o docente quando estiver em seu horário de trabalho no hospital ou em clínica, fica impossibilitado de acompanhar estes discentes no estágio independente do nível do ensino.

Sabe-se que além do acadêmico de enfermagem, existe o Técnico e o auxiliar de enfermagem que fazem parte do ensino médio. Então, requer que os docentes cumpram o que rege a legislação do Conselho Federal de Enfermagem e do Conselho Regional de Enfermagem de sua jurisdição para que evitem que os seus discentes causem algum tipo de negligência, imprudência ou imperícia durante a realização do estágio curricular por falta de uma supervisão eficiente, fato que poderá causar algum tipo de dano ao paciente.

Por isso que é fundamental a presença deste docente no acompanhamento de seus discentes e que as instituições de ensino não sobrecarreguem o supervisor docente, muito menos coloque uma quantidade excessiva de alunos nesses estágios de acordo com as especialidades que estão desenvolvendo em sua prática.

## 1.7 Carga humanitária da Enfermagem

Segundo, Brasil (2005), o documento HumanizaSUS/Piauí, refere, “que o Estado do Piauí no ano de 2001, com apoio da Secretaria Estadual da Saúde (SESAPI) também adotou à implementação do Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar da Humanização (PNHAH)”.

O mesmo foi Coordenado pelo Ministério da Saúde em nível nacional, o Programa selecionou, na 1ª etapa, o Hospital Regional Justino Luz (HRJL), localizado na cidade de Picos - PI, para sediar a experiência piloto, tendo em vista ser um hospital regional de médio porte, que atua como referência para um conjunto de municípios adscritos, ofertando serviços em várias clínicas médicas.

No ano de 2002, a 2ª fase do Programa priorizou a implantação e a implementação do PNHAH para outros sete hospitais além do HRJL, pioneiro nas ações. Onde o programa avançou e se consolidou institucionalmente por meio de um Grupo de Trabalho de Humanização – GTH, que reúne periodicamente e que atua efetivamente com iniciativas voltadas para o usuário e para os trabalhadores do hospital.

Ainda, ressalta que foram firmadas parcerias com outras instituições, que possibilitaram ao Hospital desenvolver projetos e ações específicas, tais como: alfabetização dos funcionários, manutenção de estágios do PROFAE e UESPI, programa de voluntariado, centro de estudos, implantação de brinquedoteca, comemoração de datas especiais e outros.

Portanto, esse programa de humanização, que iniciou a nível federal, nos estados e municípios no Brasil e inclusive, no Estado do Piauí, vem trazendo diversas contribuições e mostrando a importância e responsabilidades de todos os envolvidos neste processo que são: os usuários, trabalhadores de saúde e gestores em saúde.

Somente, através das políticas públicas em saúde humanizadas e com o investimento na formação desse profissional, através da educação permanente (enfermeiro, médico, odontólogo, fisioterapeuta, fonodólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional e entre outros) os mesmos sentirão mais valorizados, motivados e conseqüentemente terão o seu crescimento profissional, por meio das trocas e construções de saberes entre os membros da equipe multiprofissionais.

## 1.8 Motivações e dificuldades da educação continuada para a Enfermagem

Entendendo a motivação como um factor fundamental no desenvolvimento do ser humano em que todas as suas acções são guiadas por motivos e que se constituem como um desafio constante, favorecendo o acompanhamento das mudanças, a aprendizagem e o crescimento pessoal e profissional. A motivação envolve “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam um determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (Tapia, 1999, p.77). Falar de motivação é entender os fatores que fazem os indivíduos desenvolver determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos.

Segundo Vergas (apud FIORELLI, 2004, p.118) “motivação é uma força, uma energia que nos impulsiona na direção de alguma coisa que nasce de nossas necessidades interiores”. Quando ela acontece, as pessoas tornam-se mais produtivas, atuam com maior satisfação e produzem efeitos multiplicadores. O processo de formação continuada é através de uma reflexão coletiva, procurando vislumbrar a construção de outras possibilidades para o trabalho de enfermagem, pela unificação teoria e prática, leva a uma reorientação de valores, formação de consciências e mudanças de atitudes (CAPELLA e LEOPARDI, 1999).

O processo de aprendizado contínuo possibilita a pessoa tornar-se reflexiva, O processo de aprendizado contínuo possibilita a pessoa tornar-se reflexiva, crítica e agente de mudança (SENGE, 2002), e, conseqüentemente, a equipe de enfermagem inserida em instituições de saúde com necessidades de aquisição e compartilhamento de aprendizado (CECAGNO, 2003) demonstra a importância da motivação no trabalho através do reconhecimento e renovação do saber (CARVALHO, 1999).

Se entendermos os serviços de saúde enquanto instituições preocupadas com a educação de seu pessoal e na formação de equipes que respondam às necessidades da sociedade, vislumbramos no enfermeiro uma significativa responsabilidade como estimulador e coordenador das atividades de capacitação e de atualização da equipe de enfermagem (LEOPARDI e THOFEHRN, 2006).

Na realidade do cotidiano do agir e fazer na enfermagem, é possível dizer que uma das formas de realizar educação continuada é através das inter-relações pessoais, entre enfermeiro e equipe de enfermagem, a própria equipe e demais equipes dos diferentes serviços que atuam na instituição (CECAGNO e SIQUEIRA, 2006).

Assim, é preciso assumir uma posição diante dos desafios postos ao enfermeiro para enfrentar uma nova era, cujas tendências exigem, do profissional do futuro, o perfil de uma pessoa capaz de investir no seu autoconhecimento, que seja ágil e criativo na resolução de problemas, que tenha conhecimento variado eclético e com habilidades nas relações humanas.

Segundo Dourado (1999) refere que a situação docente no Brasil caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, por baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem possibilitado, entre outros, um processo de aguda proletarização docente. Pois, a função docente tem-se constituído como função de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas.

Nesse quadro alguns teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente, resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais nas quais a docência é assumida englobando questões como formação, prática, identidade, carreira profissional, entre outras.

De outro lado é oportuno não perder de vista, como sinaliza Enguita, citado por Gil (1998), a ambiguidade presente na ação docente, na medida em que os professores estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam elas públicas ou privadas, recebem salários que podem ser caracterizados como baixos e perderam praticamente qualquer capacidade para determinar os fins de seu trabalho. No entanto, continuam desempenhando tarefas de alta qualificação – comparativamente com o conjunto de trabalhadores assalariados – e mantêm grande parte do controle sobre o seu processo de trabalho.

Entretanto, Dourado (1999) diz que esse quadro nos coloca diante da necessidade de compreensão dos limites e possibilidades da ação docente de uma maneira, sobretudo, crítico - propositiva. Com isso quero dizer que a investigação, a formação e a profissionalização docente colocam-se como função social da universidade, especialmente, pública.

Continuando o pensamento do autor acima, relata que as políticas para a formação docente e EAD tem pesado condições objetivas em que se encontra o professorado, esse segmento tem sido objeto de várias políticas cuja tônica tem-se efetivado pela continuidade na descontinuidade das ações educativas, mas tendo por eixo político-epistemológico um modelo de formação docente.

Este modelo de formação ignora ou desconsidera os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados, pensa a formação como uma necessidade dos docentes negligenciando os demais trabalhadores da educação (diretores, supervisores); vê a formação isolada de outras dimensões do trabalho docente (salários, condições trabalhistas, aspectos organizacionais, etc.); ignora as reais condições do magistério (motivações, conhecimento, tempo, recursos disponíveis); é vertical não possibilitando a participação ativa dos professores no desenho do plano; apela a incentivos e motivações externas em detrimento a aprendizagem

e profissionalização docente; dirige-se aos professores individualmente; é pontual e não sistemática; dissocia gestão administrativa de pedagógica; dissocia conteúdos e métodos; ignora o conhecimento e a experiência prévia dos professores (Torres, 1996, p.163-164).

Dourado (1999) enfatiza ainda que se trata, portanto de um modelo cuja tônica central é a melhoria dos indicadores educacionais, quanto ao quadro docente, sem uma implicação efetiva na qualidade de formação e melhoria das condições de trabalho. Esse cenário intensificou-se após a aprovação da LDB na medida em que esta prescreve que até 2007 a formação mínima exigida, para os docentes, será a de nível superior. Tendo em vista as condições reais e objetivas do País, sobretudo no que tange às políticas de diversificação da educação superior, pode-se inferir que está em curso um processo de tecnificação e aligeiramento na formação do docente.

O autor acima enfoca que as políticas adotadas, em relação à formação inicial e continuada de docentes, nesse contexto, intensificam-se a partir de duas modalidades que se inter cruzam: a criação do curso normal superior/Institutos superiores (instituições tipicamente de ensino) e a ênfase em educação a distância (EAD), ambas ancoradas na defesa da formação em serviço, em detrimento a um projeto global de formação e profissionalização docentes que contemplem uma sólida formação teórica e interdisciplinar.

Freitas (1999), ao reafirmar os princípios defendidos pela ANFOPE, no sentido de se assegurar um patamar mínimo de qualidade aos cursos de formação de professores, ressalta que a criação dos Institutos Superiores, instituições de caráter técnico-profissional, tem como norte o aligeiramento da formação do professor pelo rebaixamento das exigências e condições de formação.

A esse respeito afirma, ainda que esse rebaixamento das exigências em vários níveis – corpo docente, carga horária -, aliado às pressões do sistema de ensino estaduais e municipais para a qualificação de seus docentes até 2007, em que cumprimento à LDB e na ausência de políticas de expansão qualificada do Ensino Superior público, que demandaria maior volume de recursos financeiros, tem causado a proliferação de cursos de 1.600 horas e criação de numerosas instituições privadas que beneficiam dessas condições “ideais” para seu crescimento e expansão, nem sempre com a qualidade necessária (FREITAS, 1999, p.22).

Dourado (1999) relata que nesse processo, a formação passa a ser entendida e preconizada como municiamento prático centrado na aquisição de habilidades e competências (expressão do como fazer). Aliado a essa lógica apregoam-se a diversificação e diferenciação

dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa) e a mitificação da educação a distância como cenário fecundo para se implementar a formação de professores.

A reforma para a educação dos países em desenvolvimento, proposta pelo Banco Mundial, parece indicar o fortalecimento dessas evidências, visto que o Banco desaconselha para a educação na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo (...) e recomenda que ambas aproveitem as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais (TORRES, 1996, p. 162).

Segundo Dourado (1999) afirma que a EAD tem sido preconizada como uma forma de massificar o processo de formação a um baixo custo. Premissa falsa na medida em que investir em EAD implica em criar condições básicas cujo custo é significativo, se quer um patamar de qualidade social.

Desse modo serão necessárias a aquisição e estruturação das mídias a serem utilizadas (materiais impressos, telefone, fax, *CD-ROMs*, *Internet*, vídeos etc) e a produção, testagem, distribuição/disponibilização e avaliação do material pedagógico (critérios de qualidade dos materiais). Merece particular destaque a necessidade de equipes multidisciplinares para a produção dos cursos e acompanhamentos dos alunos (especialistas, orientadores, tutores etc).

Muitos veem a EAD como uma grande vilã no aligeiramento da formação docente, premissa que certamente se coaduna a muito do que se tem feito nesta modalidade, negligenciando que a lógica de precarização na formação vincula-se menos à modalidade implementada e substantivamente aos marcos políticos adotados. Ou seja, o processo de aligeiramento na formação docente é, antes de tudo, componente intrínseco das políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais (DOURADO, 1999).

Dourado (1999), afirma que assim tanto cursos presenciais, semipresenciais ou EAD carecem de clara explicitação teórica - metodológica – projeto pedagógico consistente -, equipe multidisciplinar, melhoria comunicação interativa aluno-professor, qualidade dos recursos educacionais de modo a se dimensionar o projeto acadêmico e as condições de oferta dos cursos. O esforço a ser empreendido pelo setor público, a meu ver, implica no estabelecimento de parâmetros básicos de qualidade para a oferta de cursos, presenciais ou à distância.

Continuando o pensamento de Dourado (1999) ressalta, que sem negligenciar as necessidades de mudanças na educação superior e de sua necessária expansão atentamos para

a importância do estabelecimento de critérios técnico-pedagógicos para a autorização de cursos em contraposição a interesses eleitoreiros e clientelistas e, ainda, para o reducionismo, por vezes presente, nas propostas e projetos acadêmicos de formação de professores, presencial ou na modalidade EAD, que naturalizam a formação em nível superior como espaço restrito de formação profissional.

Portanto, Dourado (1999) relata que as políticas de formação e profissionalização passam, a nosso ver, pelo resgate de ações concretas que incluam o questionamento e novos acenos aos atuais marcos de formação incorporando, desse modo, a formação continuada, além da melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) diante do novo cenário sócio, político, econômico e cultural que se delineia mundialmente.

TOSCHI (2001) relata que a educação a distância na formação de professores deve ser entendida não como um tipo de formação que vai substituir a inicial em cursos universitários, mais sim como uma modalidade que se acrescenta às experiências existentes, de forma a democratizar o acesso à formação inicial ou continuada de milhares de profissionais da educação neste País. Entretanto, essa concepção não é consensual. Difere da compreensão de EDA da atual política educacional brasileira que é supervalorizada sem levar em conta inúmeras variáveis afetas a essa modalidade de educação, como é diferente também da dos críticos da EAD, que veem esse tipo de formação como uma excrescência, que vem desvirtuar a formação de professores.

Há, porém, uma explicação para tudo isso. A reforma educacional brasileira, bem como as diferentes reformas de outros países, está calcada nas ideias desenvolvidas pelos assessores do Banco Mundial em parceria com gestores nacionais (CORAGGIO, 1996, p.76).

No que se refere à formação de professores, as propostas do Banco Mundial incluem, segundo Torres (1996, p. 198-199), as seguintes intenções: melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula; capacitação em serviço e, na própria escola, em cursos a distância e a redução do tempo de capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas.

Pois, o Banco Mundial entende a relação à política de formação de professores, que há “avenidas promissoras” – experiências que funcionam – e “becos sem saída” – as que não funcionam. Nas “avenidas” está a capacitação em serviço e nos “becos”, a formação inicial. Por esta e por outras e pela conhecida interferência desse organismo na política de formação de professores no Brasil, percebe-se a plasticidade que os conceitos de formação inicial,

continuada e em serviço possuem e que ficam hipertrofiados na atual política (TORRES, 1996, p.189-199).

Para Toschi (2001) a formação pode ser feita em universidades, centros universitários, faculdades, instituto superior de educação, em cursos presenciais ou a distância. Mas professores leigos em exercício podem fazer um curso inicial, que para ele não é mais inicial, uma vez que já fez sua formação de forma prática. Então, a formação inicial pode ser continuada e pode ser teórica e prática.

Se o professor já tem a prática e vai fazer a inicial para conhecimento e reflexão teórica de temas educacionais, sem deixar sua atividade na escola, ele está fazendo sua formação inicial, de forma contínua, uma vez que já é professor mas a realiza em serviço, isto é, trabalhando. Há diferentes compreensões do que vem a ser formação inicial, continuada, contínua, em serviço (MARIN, 2000). Assim há igualmente diferentes concepções do que vem a ser educação a distância.

## **CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### 2.1 Objetivos da pesquisa

#### 2.1.1 Geral

- Estudar as razões que motivam e as dificuldades dos docentes do curso de enfermagem da Faculdade Aliança no desenvolvimento de sua educação continuada.

#### 2.1.2 Específicos

- Identificar as razões que motivam os docentes de enfermagem para a realização da educação continuada;
- Verificar que ações os docentes de enfermagem estão desenvolvendo para superarem suas dificuldades no desenvolvimento de sua educação continuada;
- Investigar os fatores que dificultam os docentes de enfermagem para a realização da educação continuada.

### 2.2 Tipo de pesquisa

Para a compreensão do fenômeno da educação continuada na docência na graduação de enfermagem, foi desenvolvido um estudo do tipo exploratório, quantitativo em que se buscou estudar as razões que motivam e as dificuldades dos docentes de enfermagem da Faculdade Aliança no desenvolvimento de sua educação continuada. Neste sentido, Gil (2007), ressalta que “as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais transparente ou a construir hipóteses, como o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Enquanto, que Santos (2002) diz que a pesquisa quantitativa é um estudo estatístico que destina descrever as características de uma determinada situação, medindo numericamente as hipóteses levantadas a respeito de um problema de pesquisa. Ainda de acordo com Santos (2002), “a pesquisa quantitativa utiliza a descrição matemática, como uma linguagem”, ou seja, para descrever as causas do fenômeno, as relações entre as variáveis. “E o papel da estatística é estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados do mundo real”.

### 2.3 Cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa foi a Faculdade Aliança, localizado em Teresina-PI, na Rua São Pedro nº 957, Bairro: Centro, CEP: 64.001-260, telefone: (86) 3194-1800, Email: [www.faculdadealiança.com.br](http://www.faculdadealiança.com.br).

### 2.4 Sujeitos da pesquisa

Em virtude da Faculdade Aliança, possuir uma grande quantidade de profissionais de enfermagem, os sujeitos foram constituídos por 24 docentes da área de graduação de enfermagem, estabelecendo-se como critério para essa escolha, docentes que trabalham na instituição citada, que possuem mesma formação na graduação de enfermagem e tendo faixa-etária entre 25 a 53 anos. Este requisito justifica-se pelo fato de que estes profissionais têm permanência no trabalho, o que facilita o alcance dos objetivos traçados. Turato (2003, p.354) coloca sobre a definição de sujeito que “... é aquele que se investiga em qualquer empreendimento em que o ser humano é o objeto do estudo. É o ‘eu’ pensante e atuante, na posição de participante como objeto de quaisquer estudos sobre seres humanos”. Seres humanos únicos atribuem significados únicos a suas experiências que se derivam do seu contexto de vida.

### 2.5 Instrumentos e produção de dados

O instrumento utilizado para produção dos dados foi um questionário. O mesmo foi construído e fundamentado tendo base no quadro teórico desta pesquisa, seguindo o roteiro previamente estabelecido. Essa modalidade é uma técnica que Oppenheim, (1992, p.1), refere “que bom senso e boa redação são sempre uma ajuda, em qualquer aspecto da vida, mas elaborar um questionário requer bem mais do que isso. Requer disciplina na seleção e na redação das perguntas, na elaboração, condução, distribuição e devolução dos questionários”.

Essa pesquisa seguiu as recomendações contidas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1996) que trata de aspectos éticos em pesquisas que envolvem seres humanos. Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os participantes do estudo que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O uso e a destinação dos dados coletados foram

de exclusividade desta pesquisa. O Projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e submetido à aprovação do mesmo. A Faculdade Aliança ainda não dispõe de um Comitê de Ética de Pesquisa, por isso teve que ser encaminhado para esta instituição. O Uso e a destinação dos dados coletados serão de exclusividade desta pesquisa. Portanto, todos os docentes da área de enfermagem que aceitaram em participar do estudo assinaram um termo de consentimento e foram informados dos objetivos do estudo, lhes foram assegurados o direito à privacidade, sigilo, acesso aos dados, bem como a liberdade de se retirar do estudo, se assim o convier.

## 2.6 Análise dos dados

Os dados foram analisados e articulados ao referencial teórico a partir dos questionários aplicados no estudo. Com base nos objetivos e nos conceitos dos autores citados e tendo base no quadro teórico desta pesquisa.

### CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo participaram 24 docentes do curso de enfermagem que atuam no ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI, escolhidos mediante os critérios estabelecidos para apresentação dos sujeitos da pesquisa e que responderam ao questionário da pesquisa. Os dados foram analisados em tabelas de forma a possibilitar uma maior compreensão e percepção das informações coletadas e os resultados foram apresentados em dados quantitativos absolutos e em percentual seguidos de discussão e análise conceitual, tendo como base o quadro teórico desta pesquisa, seguindo o roteiro previamente estabelecido, o que facilita o entendimento e a compreensão dos resultados desta pesquisa.

Após a realização da pesquisa podemos identificar as principais razões que motivam e dificultam os docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI a desenvolverem a sua educação continuada. Assim após a pesquisa e análise dos dados, as informações dos participantes são as que se apresentam a seguir:

Tabela nº 1 – Representa o percentual dos docentes do sexo feminino e masculino, faixa etária e estado civil, que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI no curso de Enfermagem.

<b>Identificação dos participantes da pesquisa</b>			
<b>Sexo</b>			
<b>Masculino</b>		<b>Feminino</b>	
15 docentes	62,5%	9 docentes	37,5%
<b>Faixa etária</b>			
<b>Entre 25 e 35 anos</b>	58,4%		
<b>Entre 35 e 45 anos</b>	20,8%		
<b>Acima de 45 anos</b>	20,8%		
<b>Estado civil</b>			
<b>Solteiro</b>	66,7%		
<b>Casado</b>	33,3%		

**Tabela 1 - Identificação dos participantes – sexo masculino e feminino, faixa etária e estado civil**

De acordo com a tabela nº 1 podemos observar que na Faculdade Aliança de Teresina-PI, dos 24 docentes que participaram da pesquisa, 62,5% (15) são homens, enquanto que 37,5% (9) são mulheres. Verifica-se ainda que a maioria da faixa-etária dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de

Teresina-PI e que participaram da pesquisa está compreendida entre 25 a 53 anos, porém, a que mais prevaleceu foi a de 25-35 anos 58,4% (14), logo em seguida a de 35-45 anos com 20,8% (5), enquanto que a idade entre 45 e mais perfaz 20,8% (5).

Tendo uma população no quadro de docentes da Faculdade Aliança, de docentes adultos jovens. Que pode representar um nível alto de experiência, conhecimentos, habilidades, além do grau de responsabilidade e um bom preparo para o desenvolvimento de suas atividades laborais.

Observa-se ainda que 66,7% (16) dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI são solteiros, enquanto que 33,3% (8) são casados.

Esse resultado nos remete a refletir sobre o tempo, disponibilidade e dedicação dos professores ao ensino de enfermagem levando em consideração o fato de que a maioria é solteiro e podem destinar maior tempo para as atividades laborais.

Em contrapartida outro fator também merece atenção, o fato de que a dedicação extensiva ao ensino conduz alguns professores ao cansaço e à falta de tempo para investimentos em formação. Esse fato não implica na certeza de que esses professores não dedicam parte de seu tempo ao processo de qualificação profissional.

A partir de observações e relatos espontâneos realizadas no período da pesquisa pode-se perceber que a maioria dos docentes que possuem formação continuada ou encontram-se em processo de formação são docentes solteiros.

Tabela nº 2 – Representa o grau de formação dos docentes do curso de graduação que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI.

<b>Identificação dos participantes da pesquisa</b>	
<b>Grau de formação</b>	
<b>Graduação</b>	-
<b>Pós-Graduação</b>	33,3%
<b>Mestrando</b>	37,5%
<b>Mestre</b>	25%
<b>Doutorando</b>	4,2%
<b>Doutor</b>	-

**Tabela 2 - Identificação dos participantes – grau de formação**

Pode-se observar que aproximadamente 100% dos docentes do curso de enfermagem participantes da pesquisa que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI que 37,5% (9) dos docentes do curso de enfermagem são mestrados (as), no entanto, destes 25% (6) mestres, enquanto que 33,3% (8) são especialistas e o restante destes 4,2% (1) doutoranda (o), o que pode refletir direta ou indiretamente em uma melhor prestação de serviço na área educacional do Estado do Piauí para que os graduandos ou a população piauiense que quiserem investir na aquisição de sua carreira profissional tenham acesso às informações mais pertinentes e atualizados, devido esses docentes do curso de enfermagem estarem se atualizando e recebendo diversas informações restritas em sua área de atuação e conseqüentemente obtendo uma formação mais avançada e especializada.

Dessa forma Marques (2000) afirma que, formar o profissional não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-la à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente de tempo contínuo da maturação, onde se encandeiem os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor [...].

Tabela nº 3 – Representa o percentual do tempo de serviço dos docentes do curso de enfermagem no ensino superior que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI.

<b>Identificação dos participantes da pesquisa</b>	
<b>Tempo de serviço</b>	
<b>Menos de 1 anos</b>	8,3%
<b>Entre 1 e 4 anos</b>	45,8%
<b>Entre 4 e 7 anos</b>	29,2%
<b>Entre 7 e 10 anos</b>	4,2%
<b>Entre 10 e 13 anos</b>	4,2%
<b>Mais de 13 anos</b>	8,3%

**Tabela 3 - Identificação dos participantes – tempo de serviço**

Neste momento da pesquisa verificou-se que o tempo de serviço dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI relataram que tem menos de 1 ano 8,3% (2) , entre 1-4 anos 45,8% (11), outro de

4-7 anos referem 29,2% (7), já de 7-10 anos 4,2% (1), de 10-13 anos 4,2% (1), enquanto, que mais de 13 anos apenas 8,3% (2).

Isto demonstra que os docentes do curso de enfermagem, já tem um certo tempo de vivência na docência do ensino superior e que os mesmos além da FA, atuam ainda em diversas atividades ou outros serviços; tais como; hospitais municipais, privados, postos de saúde e clínicas, pois, a enfermagem proporciona este tipo de acesso ao mercado de trabalho; aos docentes de enfermagem, enfermeiros, acadêmicos e técnico de enfermagem, onde o profissional pode se decidir em que área da saúde ou da docência do ensino superior ou do ensino médio deseja desempenhar em sua vida laboral.

Os docentes de enfermagem recorrem a outros empregos para ajudar no custeio de sua renda orçamentária familiar, e conseqüentemente passam a ter uma sobrecarga intensa de trabalho, aspecto que repercute muitas vezes no impacto do seu desgaste físico, mental, e no seu nível de saúde e com isso, dificulta o seu acesso e disponibilidade de tempo na sua aquisição e investimentos em educação continuada.

Tabela nº 4 – Representa o percentual dos docentes do curso de enfermagem que sabe informar se a Faculdade Aliança dispõe de algum Projeto Pedagógico direcionado à educação continuada de seus docentes do curso de enfermagem.

<b>Conhecimentos sobre o PPP da instituição</b>			
<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
7 docentes	29,2%	17 docentes	70,8%

**Tabela 4 – Conhecimentos sobre o PPP da instituição**

Podemos observar que os docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI, onde 70,8% (17) referiram que desconhecem o Projeto Pedagógico direcionado à educação continuada de seus docentes do curso de enfermagem, enquanto, que 29,2% (7) afirmam que tem.

Em Abril de 2010, o coordenador do curso de enfermagem apresentou na reunião do colegiado docente o Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem da Faculdade Aliança, que já havia sido discutido em outras reuniões, para que os docentes tivessem ciência deste projeto, como também da importância do PPP do Curso de Enfermagem e das normas estabelecidas de acordo com os preceitos regidos pelo MEC e da missão e do compromisso da Faculdade Aliança com os discentes do Curso de Enfermagem. Repassou ainda que foi concedida a autorização do credenciamento deu-se através da portaria 191 de 23

de fevereiro de 2007, e da publicação no Diário da União em 27 de fevereiro de 2007 e o despacho 355/2007 SESU.

Na ocasião foram repassados todos os preceitos, normas, regulamento que rege este PPP do Curso de Enfermagem aos docentes como também a missão institucional da FA, que é, promover a educação, a ciência e a cultura constituindo-se polo de desenvolvimento sócio econômico e educacional do Estado do Piauí de modo a estabelecer uma sociedade mais justa, solidária e ética. A cada início do semestre letivo a FA proporcionar a todos os docentes encontros pedagógicos para que os mesmos adquiram novos conhecimentos científicos em sua área de atuação.

É muito importante que a instituição na reunião do colegiado de curso apresente o projeto político pedagógico direcionado a educação continuada dos docentes do curso de enfermagem, e que em seguida discutam com os docentes sobre esse projeto para que os mesmos o conheçam e tenham acesso às normas estabelecidas no mesmo, para que posteriormente, o coordenador do curso de enfermagem e os gestores da faculdade, ponham em prática e invistam ainda mais na educação continuada de seus docentes como já vem acontecendo.

Somente assim a faculdade irá sobressair-se ainda mais tanto na referência de seus docentes, discentes, como também nas metas estabelecidas e exigidas pelos parâmetros do Ministério da Educação do Estado do Piauí.

Tabela nº 5 – Representa o percentual se a Faculdade Aliança de Teresina-PI desenvolve alguma ação de forma direcionada na promoção da educação continuada de seus docentes do curso de enfermagem e o percentual de atividades desenvolvidas pelos docentes do curso de enfermagem que contribuem com o desenvolvimento de sua educação continuada.

<b>Educação continuada aos docentes</b>			
<b>Promoção da educação continuada aos docentes pela instituição</b>			
<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
10 docentes	41,7%	14 docentes	58,3%
<b>Desenvolvimento de atividades na educação continuada</b>			
<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
21 docentes	87,5%	3 docentes	12,5%

**Tabela 5 – Promoção da educação continuada aos docentes e desenvolvimento de atividades na educação continuada**

A tabela nº 5 demonstra que grande parte dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI, (41,7% - 10 professores) referem que desenvolvem alguma ação de forma direcionada na promoção de sua educação continuada, porém, grande parte destes 58,3% (14 professores) não desenvolve.

Paschoal (2004), em sua dissertação de mestrado, relata que a educação permanente, mais do que atualização, é um compromisso pessoal a ser aprendido, conquistado com as mudanças de atitudes que emergem das experiências vividas, mediante a relação com os outros, com o meio, com o trabalho, na busca da transformação pessoal, profissional e social.

Veiga (2001) afirma que a formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo de contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente.

Observamos ainda que 87,5% (21) dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI desenvolvem algum tipo de atividade que contribuem com o desenvolvimento de sua educação continuada, no entanto, 12,5% (3) não desenvolvem nenhum tipo de atividade.

Tabela nº 6 – Representa o percentual dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI que encontram alguma dificuldade ou que tem dificuldades para desenvolver a sua educação continuada.

<b>Dificuldades para o desenvolvimento de atividades da educação continuada</b>			
<b>Docentes que apresentam algum tipo de dificuldade</b>			
<b>Apresentam algum tipo de dificuldade</b>		<b>Não apresentam dificuldades</b>	
17 docentes	70,8%	7 docentes	29,2%
<b>Dificuldades apresentadas na educação continuada</b>			
<b>Disponibilidade de tempo</b>		11 docentes	45,9%
<b>Recursos financeiros escassos</b>		5 docentes	20,8%
<b>Número limitado de IES que ofertam educação continuada</b>		3 docentes	12,5%
<b>Não encontram dificuldades</b>		3 docentes	12,5%
<b>Limite de ofertas de cursos pela instituição</b>		2 docentes	8,3%

**Tabela 6 – Dificuldades para o desenvolvimento de atividades da educação continuada**

Podemos observar pela tabela 6 que grande parte 70,8% (17) dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI, encontra algum tipo de dificuldade ao desenvolverem a sua educação continuada. Já que

29,2% (7) destes referem que não tem dificuldades com relação ao desenvolvimento de sua educação continuada. Verificou-se que 45,9% (11) dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI, relataram que a maior dificuldade enfrentada por eles seria com relação à disponibilidade de tempo, devido à sobrecarga de trabalho, de organizar o seu tempo e entre outros motivos.

Enquanto que 20,8% (5) referem que tem dificuldade de custearem sua educação continuada devido os recursos financeiros escassos, por conta das despesas pessoais e familiares. Já destes 12,5% (3) dos docentes do curso de enfermagem, ressaltam que no Piauí a quantidade é reduzida de Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereçam Mestrado/Doutorado/Pós-Doutorado, pois, os mesmos referem que não tem disponibilidade de tempo para se deslocarem para outros Estados no Brasil, devido terem uma sobrecarga intensa na jornada de trabalho, conseqüentemente dificulta o seu acesso a sua educação continuada. Entretanto, verificou-se ainda que 12,5% (3) dos docentes relataram que não tem dificuldade alguma para desenvolverem sua educação continuada. Porém, 8,3% (2) dos docentes, relatam que a Faculdade Aliança, promovam ainda mais capacitações para seus professores do curso de enfermagem fiquem mais antenados com relação ao acesso tecnológico informativo atualizado que esta sendo permeado através de sua educação continuada.

Tabela nº 7 – Representa o percentual das ações que os docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI estão desenvolvendo para superar duas dificuldades no desenvolvimento de sua educação continuada.

<b>Mecanismos para superação das dificuldades na educação continuada</b>		
<b>Docentes que apresentam algum tipo de dificuldade</b>		
<b>Recorre a cursos <i>on-line</i></b>	9 docentes	37,5%
<b>Participação em pesquisas, congressos e outros.</b>	4 docentes	16,7%
<b>Reserva financeira</b>	4 docentes	16,7%
<b>Não desenvolve ações</b>	3 docentes	12,5%
<b>Oferta de mais opções de cursos pela instituição</b>	2 docentes	8,4%
<b>Cursando mestrado e doutorado</b>	2 docentes	8,4%

**Tabela 7 – Mecanismos para superação das dificuldades na educação continuada**

Verificamos, que 37,5% (9) dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança, Teresina-PI, vem recorrendo a cursos on-

line (distância). É de fundamental importância que todos os docentes do curso de enfermagem do ensino superior e não somente os desse ensino procurem se capacitarem, através de cursos on-line, pós-graduações (*Latu Sensu*), mestrados, doutorados e pós-doutorado (*Strictu Sensu*), pois, cada dia que se passa o mercado de trabalho está intensamente competitivo, e exige que este profissional busque diversas atualizações devido à globalização e as instituições também estão cobrando dos profissionais que invistam em sua área de formação, para que tenham sua satisfação profissional, e que a empresa onde trabalhem esteja obtendo uma nota satisfatória e um bom conceito pela avaliação do Ministério da Educação do Estado do Piauí e que seja divulgada através da mídia as melhores colocações de seus discentes seja nas provas do ENADE, em concursos, mestrados e doutorados e conseqüentemente a melhoria do ensino superior nas instituições privadas e públicas do Estado do Piauí. Enquanto, 16,7% (4) estão fazendo reserva financeira, para posteriormente financiarem sua educação continuada. Entretanto, 16,7% (4) destes referem que participam de pesquisa, extensão, congressos, simpósios e encontros regionais de acordo com sua disponibilidade de tempo. No entanto, 12,5% (3) dos mesmos relatam que não estão desenvolvendo ações no momento, porém, 8,4% (2) dos professores opinaram que a faculdade promova ainda mais cursos e capacitações. Entretanto, 4,1% (1) dos docentes referem estarem cursando mestrado e 4,1% (1) do restante dos professores afirmam estarem cursando doutorado.

Tabela nº 8 – Representa o percentual dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI que se sentem motivados no desenvolvimento de sua educação continuada.

<b>Motivações ao desenvolvimento da educação continuada</b>		
<b>Docentes que apresentam algum tipo de motivação</b>		
<b>Apresentam motivação</b>	<b>Não apresentam motivação</b>	
23 docentes (95,2%)	1 docente (4,2%)	
<b>Motivação à participação na educação continuada</b>		
<b>Qualificação profissional</b>	12 docentes	50%
<b>Experiência/atualização</b>	7 docentes	29,2%
<b>Melhoria salarial e estabilidade</b>	2 docentes	8,4%
<b>Conhecimento e crescimento profissional</b>	3 docentes	12,6%

**Tabela 8 – Motivações ao desenvolvimento da educação continuada**

Podemos observar que 95,8% (23 professores) dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI, sentem-se motivados, apesar de 4,2% (1 professor) ter referido que não se sente motivado.

Segundo Maslow (2008) refere que as pessoas podem ser motivadas por fatores de motivação intrínsecos que são definidos por a vontade que vem da própria pessoa, e extrínsecos que são ocasionados por fatos que estão inseridos em seu ambiente de trabalho. Além de poder ser ativada por fatores internos e externos, a motivação pode ser classificada em direta e indireta. E que a motivação direta seria aquela que impulsiona o indivíduo diretamente ao objetivo que satisfaz uma necessidade dele, já a motivação indireta seria aquela que impulsiona o indivíduo em direção a um objetivo intermediário.

No entanto, Pinder (1998) ressalta que a motivação no trabalho é o conjunto de forças energéticas que têm origem quer no indivíduo, quer fora dele, e que moldam o comportamento de trabalho, determinando a sua forma, intensidade e duração.

Enquanto, que Vieira (2002) diz que esta depende da intensidade dos seus motivos e estes podem ser definidos como necessidade, desejo, ou impulsos oriundos e dirigidos para objetivos, que podem ser consciente ou inconsciente.

Observamos que 50% (12) dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI referem que as razões que motivam a desenvolverem sua educação continuada foram à busca de sua qualificação profissional. Enquanto, que 29,2% (7) relatam que através das capacitações que vem fazendo é que estão atualizando e adquirindo experiência profissional na sua área de formação e que 8,3% (2) dos docentes dizem que as razões que motivam em sua educação continuada foram à busca de conhecimento, em sua área de formação, com um dos fatores fundamentais, para poderem melhoraram a sua vida profissional.

Porém, 8,3% (2) destes afirmam que foram à melhoria salarial e estabilidade no emprego. Entretanto, 4,2% (1) dos docentes revelam que os motivos foram crescimento pessoal e profissional. O professor deve ser agente ativo no seu exercício de sua profissão, tendo postura ética e condizente com sua formação, sendo capaz de articular o seu saber a favor da aquisição de conhecimentos armazenados em toda sua trajetória do profissional, e que busquem e conquistem seus espaços, visto que de acordo com Giovanni (2003), o processo de formação contínua de professor é resultado, em grande medida, de um lado, do compromisso assumido por cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, de outro do reconhecimento que a escola pode e deve ser tomada como eixo de

sua formação. Marques (2000, p. 12) em seus estudos, remete a importância que os docentes tenham o compromisso como educadores com sua formação pedagógica para que possam desempenhar com excelência suas atividades junto aos alunos.

Tabela nº 9 – Representa o percentual dos desafios dos docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI com relação ao desenvolvimento de sua educação continuada.

<b>Desafios ao desenvolvimento da educação continuada</b>		
<b>Organizar e disponibilizar tempo</b>	11 docentes	45,9%
<b>Concluir o mestrado</b>	5 docentes	20,8%
<b>Concluir o doutorado</b>	2 docentes	8,4%
<b>Escassez de recursos financeiros</b>	4 docentes	16,7%
<b>Sobrecarga de trabalho</b>	2 docentes	8,4%

**Tabela 9– Desafios ao desenvolvimento da educação continuada**

Verificou-se que 45,9% (11) docentes do curso de enfermagem que atuam na docência do ensino superior da Faculdade Aliança de Teresina-PI, referem que seus desafios são de organizar e disponibilizar de tempo com relação ao desenvolvimento de sua educação continuada. Já 20,8% (5) ressaltam a necessidade de concluírem seu mestrado.

No entanto, 16,7% (4) referem à questão de recurso financeiro escassos para custear sua educação. Enquanto, 8,3% (2) relatam a importância de concluírem seu doutorado.

Entretanto, 8,3% (2) dos docentes afirmam a sobrecarga de trabalho intensa que vem tendo em sua trajetória profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notadamente, percebe-se ao final deste estudo a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional docente e na construção de saberes que possibilitem aos alunos uma aprendizagem sistematizada a partir dos conhecimentos adquiridos através da participação em cursos nos diversos níveis de formação profissional.

São muitos os avanços e as contribuições teóricas que permitem aos formadores desenvolver ações que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio-histórico, que tem como função transmitir o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

A aplicabilidade deste estudo contribuiu e instigou o aprofundamento e conhecimento das situações vivenciadas pelos profissionais docentes do curso de enfermagem, na Faculdade, durante a sua formação continuada devido às razões que motivam e dificultam o seu acesso com relação a sua educação continuada.

Além de proporcionar aos profissionais em sua vivência profissional conhecimentos e aspectos teóricos e práticos de sua área de formação, além dos diversos fatores que motivam e dificultam o seu acesso com relação à sua educação continuada e permanente durante a sua vida laboral.

Considerando, portanto, os dados expressos nos gráficos, há uma demonstração de satisfação, motivação por parte da maioria dos docentes de acordo com os aspectos observados. E, percebemos ainda, a qualidade do curso de enfermagem ofertado pela Faculdade Aliança onde disponibiliza de uma excelente estrutura física, laboratorial, acompanhamento psicopedagógico, recursos tecnológico, além de diversos convênios em campo de prática em Hospitais Públicos, Privados, Postos de Saúde do Programa Saúde da Família para que seus discentes tenham a concretização do acesso informativo teórico e prático preconizado de acordo com as normas e parâmetros exigidos pelo MEC do Estado do Piauí.

Neste trabalho, podemos observar ainda, que os professores referem terem interesses de proporcionarem ou investirem em sua formação, porém, um das maiores entraves ou dificuldades de realizarem sua educação continuada é de organizar e disponibilizar de tempo para iniciarem, além dos recursos escassos, quantidade reduzida de IES no Estado do Piauí, e que a Faculdade Aliança promova ainda mais capacitações, apesar de que alguns dos docentes ressaltam que não tem dificuldades.

Vale salientar que, com tantas dificuldades enfrentadas pelos docentes da Faculdade Aliança, os mesmos referem que estão desenvolvendo diversos subterfúgios para superarem o seu desenvolvimento de sua educação continuada, no qual a maioria vem recorrendo a cursos *on line* (distância), participando de pesquisas, extensões, congressos, simpósios, fazendo reserva financeira para custearem seus cursos, mestrados, doutorados e pós-doutorados, outros relatam que no momento não estão desenvolvendo ações. Enquanto que outros referem que a faculdade promova ainda mais capacitações, entretanto, apesar da minoria dos docentes do curso de enfermagem afirmar que estão cursando mestrado e doutorado.

Isso nos demonstra que os mesmos, estão conscientes do seu papel como educadores e da importância de sua qualificação profissional por meio da educação continuada e permanente, independente da forma com estão adquirindo, pois, de acordo com o processo da globalização, as instituições privadas e públicas estão exigindo cada vez mais, profissionais que tenham competência técnica, ética, respeito, independente da classe social, etnia quer seja no ambiente em que trabalhe privado ou público e que os docentes tenham uma visão crítico-reflexivo, senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, na qual está inserido para que tenha em sua área de formação, uma identidade profissional sólida, consistente, ética e pautada no regimento de sua legislação profissional de acordo com as normas do COFEN e COREN de sua jurisdição de seu Estado no qual esta sendo regido.

Constatamos, ainda, que a maioria dos docentes sente-se motivados no desenvolvimento de sua educação continuada, porém, as razões que mais foram destacadas, foi com relação a sua qualificação profissional, seguido de experiência/atualizações, além da busca do conhecimento e crescimento profissional, enquanto que a minoria ressalta a melhoria salarial e a estabilidade profissional.

Além, disso, notamos, portanto, que os desafios dos docentes da Faculdade Aliança, no que diz respeito à sua educação continuada, contínua ainda sendo instigado o fator determinante onde a maioria ressalta que foi o de organizar e disponibilizar o tempo, enquanto, que os outros professores relatam a necessidade de concluírem seu mestrado, seguido dos que afirma a questão dos recursos financeiros escassos, além, da minoria que confirma a sobrecarga intensa de trabalho que vem enfrentado.

É salutar e pertinente que, a faculdade invista ainda mais no Projeto Político Pedagógico direcionado a educação continuada e permanente de seu quadro funcional dos docentes do curso de enfermagem e que os docentes participem da elaboração deste projeto, juntamente com o coordenador do curso de enfermagem e com os gestores da instituição, para

posteriormente por em prática esse projeto com o intuito de melhorar ainda mais a qualificação de seus profissionais, como também a questão dos indicadores proposto pelo MEC, de seus docentes, e dos discentes para que sejam bem sucedidos nos seus concursos, pós-graduações, mestrados, doutorados, pós-doutorado e nas provas do ENADE e no IGE e consequentemente a melhoria do ensino superior do Piauí nas instituições privadas e públicas.

Ao final deste trabalho se pode afirmar que todos os objetivos foram alcançados, e que os docentes do curso de enfermagem tenham subsídios científicos e motivação com relação ao desenvolvimento do cotidiano de sua vida prática profissional de modo a valorizar essas ações e reconhecer esse processo como diferencial, priorizando o seu acesso em suas atualizações para que possam contribuir como agente facilitador do processo de ensino-aprendizado dos seus discentes, para com isso, formarem futuros profissionais competentes, críticos, humanizados, conscientes, compromissados, éticos e dignos para atuarem no mercado de trabalho que a cada dia está mais competitivo e exigente.

Dessa forma, além de analisar os fatores determinantes se os docentes estão realizando ou não e se estão tendo dificuldade ou facilidade nesse acesso a sua educação continuada e que esta pesquisa sirva de embasamento ou inspiração de novos estudos sobre esta temática e que sejam desenvolvidos e aprofundados outras explicações a cerca do tema exposto por outros futuros pesquisadores que tenham afinidade e interesse por esta temática.

Contudo espera-se que este estudo possa contribuir para a melhoria das ações de estudar as razões que motivam e dificultam a educação continuada dos docentes do curso de enfermagem que atuam no ensino superior da Faculdade de Aliança de Teresina-PI para que os mesmos prestem uma educação mais qualificada, humanizada e digna a seus discentes e que os mesmos tenham seu acesso mais facilitado na busca do seu aperfeiçoamento, atualizações, experienciais profissionais e que obtenham o acesso ao conhecimento mais relevante em sua área de atuação e formação e que continuem tendo motivação e perseverança com relação ao seu desenvolvimento de sua formação ao longo da sua vida profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTET, PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org). (2001). **A profissionalização dos formadores de professores**. Trad.FátimaMurad, Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs,schèmesd'action etadaptation, le savoir analyser". *In: Léopold Paquay et al. (Eds). Former des enseignantsprofessionnels.Quelles stratégies? Quelles compétences?*Bruxelles: De Boeck.
- ANGERAMI, E. L. S &. ALMEIDA, M. C. P. de. (1995). **De como o enfermeiro está inserido no seu “espaço”**. Revista Brasileira de Enfermagem, RS, 36: 123-129.
- BRASIL (1999). **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SEF.
- \_\_\_\_\_. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2001). **Resolução CNE/CES Nº 3 de 7 de novembro de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília.
- \_\_\_\_\_. (2005). **Política Estadual de HumanizaçãoSUS/Piauí**. 1. ed. – Piauí : Editora da SESAPI.
- \_\_\_\_\_. (1996). MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Resolução 196.1996. Brasília: CNS.
- CANDEIAS, Antonio (1998). “Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX” *in* SOUZA, Cynthia Pereira, Catani, Denise Bárbara (Org.) *[et al]*: **Práticas educativas, culturais, escolares a profissão docente**. São Paulo: Escritoras Editora, 131- 142p.
- CAPELLA, B. B.; LEOPARDI, M. T. (1999). “Teoria Sócio-humanista”. *In: LEOPARDI, M. T. Teorias em enfermagem: instrumentos para a prática*. Florianópolis: NBR/UFSC - Papa Livros.
- CARVALHO, Antonio Vieira. (1999). **Aprendizagem organizacional em tempos de mudança**. São Paulo: Pioneira.
- CECAGNO, Diana; SIQUEIRA, Hedi Crecência Heckler de. (2006). **Educação Continuada: um novo modelo de ensino na enfermagem – incubadora de aprendizagem**. Pelotas: Ed. Universitária PREC/UFPEL.

\_\_\_\_\_. (2003). **Serviço de educação continuada na enfermagem nas instituições de saúde do município do Rio Grande**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem/Saúde), FURG/RS.

COFEN - Conselho Federal de Enfermagem. Resolução nº 311/2007. **Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem**. Gestão – 2005/2008. Rio de Janeiro.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2001). “Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 1133/2001. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovado em 7 de agosto de 2001, homologado e publicado em 3/10/01 no DOU. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição”. *In*: Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Princípios das Diretrizes Curriculares**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COREN. (2007). Normas Regulamentadora – NR - 32/2007. **Diretrizes Básicas da Implementação e Proteção de Acidentes de Trabalho e da Educação Continuada aos Profissionais dos Serviços de Saúde**. São Paulo.

COUTINHO, Carlos Nelson. (2002). “A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje”. *In*: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2004). **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo.

DAVINI, M.C. (1994). *Prácticas laborales en los servicios de la salud: las condiciones del aprendizaje en educación permanente de personal de la salud*. EUA: Organización Panamericana de la Salud. (Série desarrollo de recursos humanos).

DAVINI M. C. (2002). **Currículo Integrado**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

DELL'ACQUA, M. C. Q.; MIYADAHIRA, A. M. K. (2002). **Ensino do Processo de Enfermagem nas Escolas de Graduação do Estado de São Paulo**. *Revis. Lat. Am. Enferm da USP*. 10 (2). 185-91.

DELORS, Jacques (Coord.). (1988). Os quatro pilares da educação. *In*: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. (Orgs.). (1999). **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG.

ERASMUS. **Programa Aprendizagem ao Longo da Vida**. São Paulo: IPB, 2007.

FERNANDES, J. D. (1998). **Expansão do ensino de Enfermagem no Brasil**. Salvador/BA, (Tese de Doutorado) – Escola de Enfermagem, UFBA.

\_\_\_\_\_. Xavier, I. M.; CERIBELLI, M. P. F.; BIANCO, M. H. C.; MAEDA, D.; RODRIGUES, M. V. C. (2005). **Diretrizes Curriculares e estratégias de implantação de uma nova proposta pedagógica**. Ver. Esc. Enferm. USP, 30 (4), 443-9.

FERNANDES, Maria Nilza de Oliveira (2002). **Líder-educador: Novas formas de gerenciamento**. Petrópolis: Vozes.

FIORELLI, J. O. (2004). **Psicologia para administradores**. São Paulo: Atlas.

FLORES, M. A. (2004). “Dilemas e desafios na formação de professores”. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Lisboa: Porto Editora.

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antonio. (1995). **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2001). **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Helena C. L. de. (1999). **A reforma do ensino superior no campo dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Revista Educação E Sociedade, n. 68, 2 ed. Especial. Campinas, SP: Cedes.

FUSARI, J. C. (1988). **A Educação do educador em serviço**. São Paulo: PUC.

\_\_\_\_\_. (1992). **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. Série Ideias, São Paulo, FDE, v. 12, p. 25-34.

\_\_\_\_\_. (1998). **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. São Paulo: FEUSP. Tese de doutorado.

\_\_\_\_\_; RIOS, Terezinha Azevedo (1995). **Formação Continuada dos Profissionais do Ensino**. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papirus.

GARCIA, M.C. (1999). “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, p.51-76.

GAUTHIER, Clermmont *et al.* (1998). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: UNIJUÍ.

GERMANO, R. M. (1985). **Educação e Ideologia da enfermagem no Brasil**. São Paulo/SP: Cortez.

- GIL VILLA, Fernando. (1998). **Crise do professorado. Uma análise crítica.** Campinas, SP: Papirus.
- IMBERNÓN, F. (2002). **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez.
- JANUÁRIO, P. C. (2007). **Formação de formadores: o docente do ensino superior é um profissional da educação.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br> Acesso em 02 jul. 2011.
- LEOPARDI, M. T.; THOFEHRN, M. B. (2006). **Construtivismo sócio histórico de Vygostky e a enfermagem.** REBEN: Revista Brasileira de Enfermagem, set-out.
- LIBÂNEO, J. C. (1995). **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 2. ed. São Paulo: Loyola.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2008). **Didática.** São Paulo: Cortez (Coleção Magistério – Série Formação do Professor).
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (2002). “A didática e a formação de professores”. *In*: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). **Educação física conhecimento teórico x conhecimento pedagógico.** Porto Alegre: Mediação.
- MARIN, A. J. (1995). **Desenvolvimento profissional docente.** Campinas: Papirus.
- MASLOW A. (2008). **Introdução à psicologia do ser.** Rio de Janeiro: Eldorado.
- MARQUES, M. O. (2000). **Formação do profissional da educação.** Ijuí: UNIJUÍ.
- MEC (1999). **Referenciais para formação de professores.** Brasília: Mimeo.
- \_\_\_\_ - Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (2005). **Manual de orientações gerais.** Brasília: MEC.
- MENDES SOBRINHO, José Augusto de C.(2002). **Ensino de Ciências e formação de professores: na escola normal e no curso de magistério.** Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC / CED.
- MENDES, I. A. C. (1996). **Criação, divulgação e ação: o saber em movimento.** Rev. Latino-am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v.3, n.1, p. 1, abr.
- MEYER, D. E & KRUSE, M. H. L. (2002). **Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão.** Anais do 6º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem, Teresina/PI.
- MORIN, E. (2002). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez.

- NEVES, A. (Org.) (2005). **Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: DGEEP.**
- NOGUEIRA, L. C. L. (1996). **Gerenciamento pela qualidade total na saúde.** Belo Horizonte, MG: Fundação Cristiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG.
- NÓVOA, A. (Org.) (1991). **A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola, In: Revista Inovação, vol 4. n. 1, p. 63-76.**
- \_\_\_\_\_. (coord.). (1992). **Os professores e sua formação.** Lisboa. Publicações Dom Quixote/IEE.
- \_\_\_\_\_. (Coord.) (1997). **Os Professores e a sua Formação. Temas Educacionais I.** Lisboa: Editora Nova Enciclopédia.
- OGUISSO, T. (2000). **A educação continuada como fator de mudanças: visão mundial.** VER Tec. ENF. Nursing. São Paulo.
- PASCHOAL, AS. (2004). **O discurso do enfermeiro sobre educação permanente no grupo focal** [dissertação de Mestrado em Enfermagem. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- PERRENOUD, P. (1997). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote.
- PINDER, C.C. (1998). **Motivação no trabalho em comportamento organizacional.** Prentice-hall.
- RIOS, T. A. (2001). **Ética e competências.** 7ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Clos. (2002). **Metodologia da Pesquisa Quantitativa.** São Paulo: Ática.
- SCHÖN, D. (1983). **O profissional reflexivo: Como os profissionais pensam na ação.** Londres: Temple Smith.
- SENGE, Peter. (2002). **A quinta disciplina: Arte e Prática da Organização que Aprende.** São Paulo: Best Seller.
- TAPIA, J. & Fita, E. (1999). **A motivação em sala de aula: o que é? como se faz?** São Paulo: Loyola
- TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- TORRES, Rosa Maria. (1996). “Melhorar a qualidade da Educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. *In: TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 2. Ed. São Paulo: Cortez.

TOSCHI, M S. (2001). “TV: escola: o lugar dos professores na política de formação docente”. *IN: BARRETO, Raquel G. Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.* RJ: Quartet.

VEIGA, I. (2001). **Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB.** Campinas: Papirus.

VIEIRA, V.A. (2002). As tipologias, variações e características da pesquisa. *Rev. FAE, Curitiba, v.5, n.1, p. 61-70, jan./abr.*

ZABALZA, Miguel A. (2003). **Formação do docente universitário.** São Paulo: Artmed.

ZEICHNER, K. (1998). “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico”. *In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario & Cartografias do trabalho docente.* Campinas: Mercado das Letras.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I

### CENTRO DE FORMAÇÃO ESTUDOS E PESQUISAS

### UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

### ASSOC. DOS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE FORMAÇÃO – APROCEFEP/FORUM



### PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA ENFERMAGEM – MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES

#### QUESTIONÁRIO

1 – Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

2 – Idade: \_\_\_\_\_

3 – Estado Civil:

( ) Solteira (o)

( ) Casada (o)

4 – Quais os cursos, que você, já realizou, durante a sua formação em enfermagem?

( ) Somente a Graduação de Enfermagem

( ) Pós – Graduada (o) em \_\_\_\_\_

( ) Mestranda (o) em \_\_\_\_\_

( ) Mestre em \_\_\_\_\_

( ) Doutoranda (o) em \_\_\_\_\_

( ) Doutora (o) em \_\_\_\_\_

5 - Qual o seu tempo de serviço na docência do ensino superior?

( ) Menor que 1 ano ( ) Entre 4 e 7 anos ( ) Entre 10 e 13 anos

( ) Entre 1 e 4 anos ( ) Entre 7 e 10 anos ( ) Mais de 13 anos

6 – Você sabe informar se a Faculdade Aliança dispõe de algum Projeto Pedagógico direcionado a educação continuada de seus docentes de enfermagem?

( ) Sim

( ) Não

7 – A Faculdade Aliança desenvolve alguma ação de forma direcionada na promoção da educação continuada de seus docentes de enfermagem?

( ) Sim

( ) Não

8 – Você docente de enfermagem desenvolve algum tipo de atividade para contribuir com o desenvolvimento de sua educação continuada?

( ) Sim

( ) Não

9 – Você docente de enfermagem encontra dificuldades para desenvolver a sua educação continuada?

( ) Sim

( ) Não

10 – Quais as dificuldades que você docente de enfermagem encontra para desenvolver a sua educação continuada?

Justifique:

---

---

---

11 - Quais as ações que você docente de enfermagem está desenvolvendo para superar suas dificuldades no desenvolvimento de sua educação continuada?

Justifique:

---

---

---

12 - Você docente de enfermagem sente-se motivado no desenvolvimento de sua educação continuada?

( ) Sim

( ) Não

13 - Quais as razões que motivam você docente de enfermagem a desenvolverem sua educação continuada?

Justifique:

---

---

---

14 - Quais os desafios que você docente de enfermagem tem com relação ao desenvolvimento de sua educação continuada?

Justifique:

---

---

---

**Mestranda: Luciana Stanford Balduino.**

**APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO ESTUDOS E PESQUISAS**  
**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**  
**ASSOC. DOS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE FORMAÇÃO –**  
**APROCEFEP/FORUM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Para tanto, precisa decidir se deseja ou não participar. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e peça esclarecimentos ao responsável pelo estudo sobre as dúvidas que você vier a ter. Este estudo está sendo conduzida pela mestrandia Luciana Stanford Balduino e sob orientação do professor Doutor Leonardo das Neves Rocha. Após obter as informações necessárias e desejar participar do estudo, assine no final deste documento, que se apresenta em duas vias; uma delas será sua e a outra pertencerá às pesquisadoras responsáveis. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a Faculdade Aliança, através do telefone (086) 3194-1800.

OBS: Comitê de Pesquisa

### **APÊNDICE III - ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:**

#### **Título do Projeto: A Educação Continuada Para a Enfermagem – Motivações e Dificuldades**

Pesquisadora Responsável: Luciana Stanford Balduino

Telefone para contato: Luciana - (86) 8805-3437

◆ O presente estudo se configura em uma pesquisa descritivo, tipo exploratória, transversal e de abordagem quantitativa. Será realizado na Faculdade Aliança, Teresina-PI. Os sujeitos serão 24 (vinte e quatro) Docentes de Enfermagem que trabalham na instituição. O instrumento de produção de dados será um questionário com perguntas mistas (abertas e fechadas). A análise dos dados serão a luz do referencial teórico desta pesquisa. Objetiva-se estudar as razões que motivam e as dificuldades dos docentes de enfermagem da Faculdade Aliança no desenvolvimento de sua educação continuada na cidade de Teresina-PI.

◆ Ressalta-se que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízos, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas. Não há benefício direto para o participante. Caba informar, que a participação é voluntária, podendo o participante interrompê-la ou cancelá-la a qualquer momento, sem riscos ou prejuízos. Para tanto se encontra neste termo o contato das pesquisadoras. Espera-se que o final do estudo possa estudar as razões que motivam e as dificuldades dos docentes de enfermagem da Faculdade Aliança no desenvolvimento de sua educação continuada na cidade de Teresina-PI.

◆ A pesquisadora compromete-se a tratar todas as suas respostas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome das pessoas que participaram deste estudo, seja no seu decorrer ou no seu encerramento; a não fornecer, em nenhuma hipótese, cópia das informações obtidas, a pessoas estranhas ao grupo de pesquisa; e a não fazer perguntas que fujam das coletas através do questionário de produção de dados.

◆ Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso a (o) Enfermeira (o) responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é Luciana Stanford Balduino que pode ser encontrada no endereço Rua, Visconde da Parnaíba nº 3377, Edifício: Jardim Vitória, aptº 404, Bairro Planalto Ininga, CEP 64.049-570, Teresina-PI. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética ou a Faculdade Aliança, no endereço Rua,

São Pedro nº 957, Norte, Bairro Centro, CEP 64.001-260, Teresina-PI, telefone (086) 3194-1800.

◆ O período de participação será de dezembro de 2011, o participante terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

#### **APÊNDICE IV - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, portadora da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrita no C.P.F sob nº \_\_\_\_\_, Matrícula nº - \_\_\_\_\_, abaixo assino, concordando em participar do estudo: A Educação Continuada Para a Enfermagem – Motivações e Dificuldades, como sujeito. Fui suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações que eu li ou que foram lidas para mim, descrevendo sobre os aspectos e particularidades a respeito do estudo a que me proponho participar. Eu discuti com a mestrandia Luciana Stanford Balduino, sobre a minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Também foi evidenciado que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

---

Local e data

---

Nome e Assinatura do Sujeito ou Responsável

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **Senhora Coordenadora do SEPESQ;**

Venho por meio deste, solicitar ao setor do SEPESQ da Faculdade Aliança a autorização para que possa iniciar a aplicação do questionário em minha pesquisa de mestrado da Universidade Lusófona nos docentes do curso de enfermagem.

Segue em anexo a esta solicitação a **declaração da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT** referindo que estou em fase de pesquisa, para posterior defesa sede da ULHT, em Lisboa (Portugal) para a obtenção do **Título de Mestre em Ciências da Educação**.



Desde já agradeço, pela atenção. Prof<sup>a</sup> da Faculdade Aliança – Disciplina: Atenção ao Paciente de Alto Risco – UTI.

Teresina (PI), 10 de Junho de 2010.

**Prof<sup>a</sup>. Luciana Stanford Balduino**



**Ilma. Sra. Virna Cunha Passos**  
**Coordenadora do SEPESQ**  
**Faculdade Aliança – Teresina-PI**



**ANEXO II - MODELO DE MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM – ANTIGA**



 						
SEMESTRE	Nº	DISCIPLINA	TOTAL	Teoria	Prática	Total (h)
PRIMERO	1	Anatomia Humana I	75	45	30	5
	2	Bioquímica Geral	90	45	45	6
	3	Histologia, Citologia e Embriologia	60	30	30	4
	4	Introdução a Enfermagem	45	45	0	3
	5	Metodologia do Trabalho Científico	30	30	0	2
	6	Sociologia	30	30	0	2
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE</b>			<b>330</b>	<b>225</b>	<b>105</b>	<b>22</b>
SEGUNDO	7	Anatomia Humana II	45	30	15	3
	8	Antropologia	30	30	0	2
	9	Biofísica	60	30	30	4
	10	História da Enfermagem	30	30	0	2
	11	Microbiologia	90	45	45	6
	12	Parasitologia	60	30	30	4
	13	Optativa I	45	15	30	3
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE</b>			<b>360</b>	<b>210</b>	<b>150</b>	<b>24</b>
TERCEIRO	14	Exercício de Enfermagem e Bioética	60	45	15	4
	15	Fisiologia	90	45	45	
	16	Fundamentação Teórica de Enfermagem	60	60	0	6
	17	Métodos e Técnicas de Enfermagem	45	45	0	4
	18	Patologia Geral	60	30	30	3
	19	Psicologia Aplicada a Enfermagem	45	30	15	4
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE</b>			<b>360</b>	<b>255</b>	<b>105</b>
QUARTO	20	Bioestatística	60	60	0	4
	21	Enfermagem Básica I	90	45	45	6
	22	Epidemiologia	60	60	0	4

	23	Farmacologia	90	60	30	6
	24	Genética e Evolução	60	45	15	4
	25	Semiologia Aplicada à Enfermagem	90	45	45	6
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE</b>			<b>450</b>	<b>315</b>	<b>135</b>	<b>30</b>
QUINTO	26	Enfermagem Básica II	90	45	45	6
	27	Enfermagem em Saúde Mental	90	45	45	6
	28	Enfermagem na Saúde da Mulher e Recém Nascido	120	60	60	8
	29	Enfermagem na Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente	120	60	60	8
	30	Saúde Ambiental	60	30	30	4
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE</b>			<b>480</b>	<b>240</b>	<b>240</b>	<b>32</b>
SEXTO	31	Administração em Enfermagem	45	30	15	3
	32	Educação em Saúde	45	30	15	3
	33	Didática Aplicada a Enfermagem	60	45	15	4
	34	Enfermagem em Saúde da Família	90	45	45	6
	35	Enfermagem em Doenças Transmissíveis	60	30	30	4
	36	Enfermagem em Saúde do Adulto	105	45	60	7
	37	Enfermagem em Saúde do Idoso	60	30	30	4
	38	Enfermagem Perioperatória	60	30	30	4
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE</b>			<b>525</b>	<b>285</b>	<b>240</b>	<b>35</b>
SÉTIMO	39	Gerenciamento do Processo de Trabalho em Enfermagem	60	30	30	4
	40	Enfermagem na Atenção ao Cliente de Alto Risco	60	30	30	4
	41	Estágio Curricular Supervisionado I	300		300	20
	42	Trabalho de Conclusão de Curso I	45	15	30	3
	43	Disciplina Optativa II	45	15	30	3
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE</b>			<b>510</b>	<b>90</b>	<b>420</b>	<b>34</b>
OITAVO	44	Estágio Curricular Supervisionado II	405	0	405	27
	45	Trabalho de Conclusão de Curso II	30	15	15	2

## ANEXO III - MODELO DE MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM

		<b>MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM</b>		
<b>PRIMEIRO BLOCO</b>				
NOME DA DISCIPLINA	CH. TEÓRICA	CH. PRÁTICA	CH. TOTAL	
Anatomia Geral	30	30	60	
Antropologia	30		30	
Aspectos Históricos da Enfermagem	45		45	
Biologia Celular	30	15	45	
Introdução a Metodologia Científica	30		30	
Sociologia	30		30	
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15	
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>210</b>	<b>45</b>	<b>255</b>	
<b>SEGUNDO BLOCO</b>				
NOME DA DISCIPLINA	CH. TEÓRICA	CH. PRÁTICA	CH. TOTAL	
Bioquímica Geral	30	30	60	
Exercício de Enfermagem e Bioética	60		60	
Bioestatística	30		30	
Genética Humana	30	30	60	
Histologia e Embriologia	45	30	75	
Microbiologia Básica	45	30	75	
Neuroanatomia	30	15	45	
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15	
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>285</b>	<b>135</b>	<b>420</b>	
<b>TERCEIRO BLOCO</b>				
NOME DA DISCIPLINA	CH. TEÓRICA	CH. PRÁTICA	CH. TOTAL	
Fisiologia Humana	45	30	75	
Educação em Saúde	30	15	45	
Imunologia	30	30	60	
Didática Aplicada a Saúde	45		45	
Parasitologia	30	30	60	
Patologia Geral	30	30	60	
Psicologia Aplicada a Saúde	45		45	
Saúde Pública	30		30	
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15	
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>300</b>	<b>135</b>	<b>435</b>	
<b>QUARTO BLOCO</b>				
NOME DA DISCIPLINA	CH. TEÓRICA	CH. PRÁTICA	CH. TOTAL	
Nutrição Aplicada a Enfermagem	30	30	60	
Disciplina Optativa I	30		30	
Enfermagem Básica I	45	45	90	
Farmacologia	45	30	75	
Enfermagem nas Infecções Hospitalares	45		45	
Epidemiologia	45		45	
Semiologia Aplicada a Enfermagem	45	45	90	
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15	
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>300</b>	<b>150</b>	<b>450</b>	

		<b>MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM</b>		
<b>QUINTO BLOCO</b>				
NOME DA DISCIPLINA	CH. TEÓRICA	CH. PRÁTICA	CH. TOTAL	
Enfermagem Básica II	60	45	105	
Enfermagem em Saúde Mental	45	45	90	
Enfermagem na Saúde da Mulher	60	60	120	
Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente	60	60	120	
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15	
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>240</b>	<b>210</b>	<b>450</b>	
<b>SEXTO BLOCO</b>				
NOME DA DISCIPLINA	CH. TEÓRICA	CH. PRÁTICA	CH. TOTAL	
Administração e Gerenciamento do Processo de Enfermagem	45	30	75	
Disciplina Optativa II	30		30	
Enfermagem e Neonatologia	30	15	45	
Primeiros Socorros	30		30	
Enfermagem em Saúde do Adulto	60	45	105	
Saúde Ambiental	30	15	45	
Enfermagem Perioperatória	45	30	75	
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15	
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>285</b>	<b>135</b>	<b>420</b>	
<b>SÉTIMO BLOCO</b>				
NOME DA DISCIPLINA	CH. TEÓRICA	CH. PRÁTICA	CH. TOTAL	
Enfermagem em Doenças Transmissíveis	30	30	60	
Enfermagem na Atenção Básica	60	30	90	
Enfermagem na Saúde do Idoso	30	30	60	
Enfermagem nas Urgências e Emergências	45	30	75	
Metodologia da Pesquisa	30		30	
Enfermagem em Terapia Intensiva	30	15	45	
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15	
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>240</b>	<b>135</b>	<b>375</b>	
<b>OITAVO BLOCO</b>				
NOME DA DISCIPLINA	CH. TEÓRICA	CH. PRÁTICA	CH. TOTAL	
TCC I	45		45	
Disciplina Optativa III	30		30	
Práticas Alternativas e Complementares em Saúde	45		45	
Estágio Curricular Supervisionado Hospitalar		345	345	
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15	
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>135</b>	<b>345</b>	<b>480</b>	

 <b>MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM</b> 			
<b>NONO BLOCO</b>			
<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CH. TEÓRICA</b>	<b>CH. PRÁTICA</b>	<b>CH. TOTAL</b>
TCC II	45		45
Estágio Curricular Supervisionado em Saúde Pública		455	455
Metodologia Ativa Interdisciplinar	15		15
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>	<b>60</b>	<b>455</b>	<b>515</b>
<b>DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO CURSO</b>			
<b>NOME DA DISCIPLINA</b>			<b>CH. TEÓRICA</b>
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			2970
DISCIPLINAS OPTATIVAS			60
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			170
ESTÁGIO SUPERVISIONADO			800
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>			<b>4000</b>
<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>			
<b>NOME DA DISCIPLINA</b>			<b>CH. TEÓRICA</b>
1º Semestre			20
2º Semestre			20
3º Semestre			20
4º Semestre			30
5º Semestre			30
6º Semestre			30
7º Semestre			20
<b>CH TOTAL DO BLOCO</b>			<b>170</b>