

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NA ÁREA DE SAÚDE: ENFERMAGEM**

**FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA ATUAÇÃO
DOCENTE DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM**

Vanilce das Mercês Silva

Belo Horizonte
2012

Vanilce das Mercês Silva

FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA ATUAÇÃO DOCENTE DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem (CEFPEPE), da Universidade Federal de Minas Gerais, Pólo Confins, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof. Dra. Eline Lima Borges.

Belo Horizonte
2012

S586f Silva, Vanilce das Mercês.
Formação do enfermeiro para atuação docente de nível médio em Enfermagem [manuscrito] / Vanilce das Mercês Silva. – Belo horizonte, 2012.
49f. : il.

Orientadora: Eline Lima Borges.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem (CEFPEPE) da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do título de Especialista.

1. Educação em Saúde. 2. Enfermagem. 3. Estudantes. 4. Dissertações Acadêmicas. I. Borges, Eline Lima. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem. III. Título

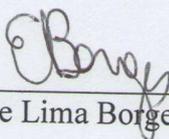
NLM: WI 100.4

Vanilce das Mercês Silva

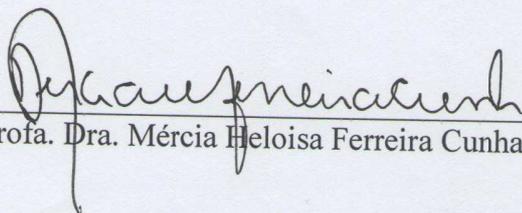
**FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA ATUAÇÃO DOCENTE DE
NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM**

Trabalho apresentado ao Curso de
Especialização em Formação Pedagógica em
Educação Profissional na Área da Saúde:
Enfermagem – CEFPEPE, da Universidade
Federal de Minas Gerais. Polo Confins

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Eline Lima Borges (Orientador)



Profa. Dra. Mércia Heloisa Ferreira Cunha

Data de aprovação: 03/02/12

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois aprendi que em tudo devemos agradecê-lo. Ele conhece nossos medos, anseios e necessidades.

Aos meus pais e meu irmão Welder, que sempre estão por perto para aconselhar, incentivar e apoiar minhas decisões. Tudo que eu disser será sempre insuficiente para expressar o meu amor e o quanto sou grata a eles.

Ao meu noivo Adriano, pelo amor incondicional, preocupação e incentivo, nos momentos em que me deixei levar pelo cansaço. Principalmente, por aceitar em se privar da minha companhia, devido aos estudos e trabalho, concedendo-me a possibilidade de me realizar, enquanto profissional.

À minha Orientadora, Professora Dra. Eline, sempre com o sorriso no rosto, nunca se esqueceu de me desejar boa viagem ao término dos encontros! Agradeço a oportunidade de dividir comigo seus conhecimentos na concretização desta pesquisa.

A todos os amigos, familiares e professores que estiveram comigo nesta caminhada e contribuíram para meu crescimento.

"Crescer como Profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação".

Paulo Freire

RESUMO

Nos últimos tempos, nota-se que muitas escolas autorizam enfermeiros, sem adequada formação ou competência técnica na docência, a ministrarem aulas em cursos técnicos de enfermagem. Esse fato desencadeou os questionamentos: o enfermeiro está capacitado a atuar frente à docência, na formação do profissional de nível médio, tendo por base apenas os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos na graduação? Seria necessário o auxílio de capacitações, especializações para melhor aprofundamento e embasamento teórico e prático, para, conseqüentemente, obter uma melhor atuação? Assim, tendo por objetivo identificar a existência de disciplinas relacionadas à formação pedagógica nas grades curriculares dos cursos de graduação de enfermagem do Estado de Minas Gerais, realizou-se um estudo primário descritivo, exploratório e transversal. A população foi constituída pelos currículos dos cursos de Graduação em Enfermagem das 108 Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Minas Gerais, cadastradas no Sistema de Regulação de Ensino Superior e disponíveis *online*, no período de outubro a novembro de 2011. A amostra contou com 66 IES que disponibilizavam as informações exigidas. Dessas, 58 apresentavam disciplinas relacionadas com a educação. Foram analisadas variáveis referentes às disciplinas “*Educação em Saúde*” e semelhantes, relacionadas com a instrumentalização do enfermeiro para atuar frente à docência do profissional de nível médio, sobretudo na área de enfermagem; além do conteúdo programático, carga horária teórica e prática. A maioria das IES apresentava disciplinas relacionadas com a educação, sendo que 27,6% disponibilizavam a disciplina Educação em Saúde, 56,9% apenas disciplinas relacionadas e 15,0% possuíam a disciplina Educação em Saúde, além de outras disciplinas relacionadas. O número de créditos das disciplinas não foi analisado, pois a maioria dos currículos não disponibilizava tal informação. 50,0% das disciplinas possuíam carga horária de 30 a 60 horas/aulas; em 69% constavam apenas a carga horária total; 31,0% dispunham de carga horária teórica ou teórico-prática; e 83,4% não apresentavam ementa disponível. Das 16,2% disciplinas com ementa, em 14,3% havia coerência entre a ementa e proposta de conteúdo da disciplina. Os resultados poderão subsidiar órgãos fiscalizadores nas recomendações para contratação de profissionais com perfil adequado para atuar na docência do profissional de nível médio de enfermagem, além de amparar as IES na programação de recomendações, modificações e revisões dos currículos do Curso de Graduação em Enfermagem.

Palavras-chave: Educação em saúde; Docentes de enfermagem; Educação profissionalizante; Educação técnica em enfermagem; Prática do docente de enfermagem.

ABSTRACT

Lately, it can be noticed that many schools allow nurses without adequate training technical competence in teaching classes to teach in technical Nursing courses. This fact triggered the questions: is the nurse able to teach the professional training of medium level, based only on the knowledge acquired and developed at graduation? Would it be necessary aid training, specialization so as to improve theoretical and practical basement and achieve a better performance? Thus, aiming to identify the existence of disciplines related to teacher training in the curricula of Nursing in Minas Gerais State, a primary study descriptive, exploratory and transversal was made. The population was composed of the curricula of Nursing of 108 Higher Education Institutions (IES) of the State of Minas Gerais registered in Regulation System of Higher Education, available online from October to November 2011. The sample included 66 IES that provided the required information, from which 58 had education-related disciplines. There was an analysis of variables related to the subjects "Health Education" and similar related to the instrumentation of the nurse to teach a middle level professional, especially in the nursing area, syllabus theory and practice workload. Most IES had subjects related to education: 27.6% provided the discipline of Health Education, 56.9% only related disciplines and 15.0% had a course in Health Education and other related disciplines. The number of credits of the subjects were not analyzed because most resumes did not provide such information, 50.0% of subjects had a workload of 30 to 60 hours / class, 69% contained only the total hours and 31.0% had hours theoretical or theoretical and practical, 83.4% had no menu available. In 14.3% out of 16.2% of subjects with menu there was consistency between the menu and the proposed syllabus of the discipline. The results may support regulatory agencies in recommendations for hiring professionals with appropriate profile to work in teaching the middle level professional nursing, and support IES in programming recommendations, modifications and revisions of the curricula of Nursing.

Keywords: Health education; Nursing teachers; Professional education; Technical education in Nursing; Practice of nursing teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Distribuição das instituições de nível superior do Estado de MG, cadastradas no Sistema de Regulação de Ensino Superior | 21 |
| Gráfico 2 - Instituições que fizeram parte da população e amostra desse estudo, em 2011..... | 22 |
| Gráfico 3 - Características das instituições de nível superior do Estado de MG, que compuseram a amostra desse estudo | 22 |
| Figura 1 - Tela de entrada de dados..... | 24 |
| Gráfico 4 - Distribuição do número de IES que possuem a disciplina Educação em Saúde e relacionadas nos currículos, em 2011 | 28 |
| Gráfico 5 - Distribuição do número de disciplinas encontradas nos currículos de enfermagem relacionados à prática pedagógica do enfermeiro, em 2011..... | 29 |
| Gráfico 6 - Carga horária das disciplinas dos currículos das IES dos cursos de Graduação de Enfermagem de MG | 30 |
| Gráfico 7 - Distribuição da modalidade das disciplinas dos currículos de enfermagem de MG | 31 |
| Gráfico 8 - Distribuição das disciplinas dos currículos das IES de graduação de Enfermagem de MG..... | 32 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| COFEN | Conselho Federal de Enfermagem |
| COREN-MG | Conselho Regional de Enfermagem de Minas Gerais |
| COREN-MT | Conselho Regional de Enfermagem do Mato Grosso |
| e-MEC | Sistema de Regulação do Ensino Superior |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| MEC | Ministério da Educação |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 OBJETIVO | 14 |
| 3 REVISÃO DE LITERATURA..... | 15 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 20 |
| 4.1 Método | 20 |
| 4.2 População e amostra..... | 21 |
| 4.3 Coleta dos dados | 23 |
| 4.4 Variáveis..... | 24 |
| 4.5 Análise dos dados..... | 27 |
| 5 RESULTADOS | 28 |
| 6 DISCUSSÃO | 33 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 39 |
| REFERÊNCIAS | 41 |
| APÊNDICE A – Instituições e sítios | 44 |
| APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados | 47 |

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a mídia tem abordado o aumento dos registros de casos de erros cometidos pelos profissionais de enfermagem, principalmente o técnico e auxiliar, bem como a qualidade do ensino oferecido pelas instituições e, ainda, docentes selecionados para atuarem na formação do profissional de nível médio.

Um veículo de comunicação brasileiro mostrou, no dia 18 de setembro de 2011, a seguinte chamada: “Cursos de má qualidade ameaçam vida de paciente”. A matéria apresentou o caos na qual tem vivido a área de enfermagem, apresentando o aumento do número de denúncias por erros, que causaram danos irreparáveis aos pacientes. Dentre os fatores levantados que motivaram os erros, pontuou-se a qualidade do ensino de enfermagem de nível médio e superior, ou seja, a falta de formação adequada para o exercício da profissão. Dentre outros fatores, o acesso aos cursos de enfermagem, a grande procura pelo curso de nível médio e o despreparo das escolas para formar tais profissionais.

Em resposta à reportagem exibida, o Conselho Regional de Enfermagem de Minas Gerais (COREN-MG) publicou, no dia 22 de setembro de 2011, uma matéria no *site*, argumentando que a reportagem deixou de esclarecer que a fiscalização dessas escolas é de inteira responsabilidade das Secretarias de Estado de Educação e do Ministério da Educação, quando afirmou que “as secretarias estaduais de Educação reconhecem que a fiscalização é insuficiente” (COREN/MG, 2009).

Em fevereiro deste mesmo ano, o *site* do COREN-MT também publicou uma matéria, abordando os erros de enfermagem e descreveu que, segundo os especialistas consultados pelo R7 (portal de notícias), a falta de formação adequada e de consciência sobre a função exercida são as principais causas dos erros de enfermagem.¹

Diante destes fatos, as escolas autorizam profissionais de nível superior, principalmente enfermeiros, a ministrarem aulas, sem formação técnica para docência, em uma tentativa de atender a grande procura pela qualificação profissional de nível médio, sobretudo na área da enfermagem.

Ao se analisar o conteúdo curricular das mais variadas instituições que se propõem a formar enfermeiros, nota-se que há um investimento na capacitação para a atuação frente à

¹ Disponíveis em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,MUL1673311-15605,00.html>>; <<http://www.corenmg.gov.br/sistemas/app/web200812/conteudo/detalhes.php?noticia=294>>; <http://www.coren-mt.com.br/mostrar_noticias.asp?id=668>. Acesso em: 22 de set. 2011.

assistência, processo saúde doença e liderança da equipe ou instituições de saúde, seja no âmbito hospitalar ou da atenção básica.

O enfermeiro, ao inserir-se no mercado de trabalho, encontra campo na assistência, docência, gerência, entre outras áreas de atuação. Observa-se que, neste contexto, a educação em saúde está inserida em boa parte do cotidiano do enfermeiro, pois, faz-se necessário utilizar das práticas educativas para promover a saúde, prevenir doenças, assistir e liderar indivíduos.

Dentro desta perspectiva, nota-se que é indispensável a abordagem das práticas educativas em saúde na graduação, considerando que ela se torna ferramenta essencial no cuidado dos usuários do sistema de saúde, bem como na educação permanente da equipe de enfermagem, na gerência e docência.

Considerando a atuação do enfermeiro frente à educação em saúde, Rosa *et al.* (2006) afirmam que, devido ao despreparo teórico dos profissionais, tais ações nem sempre são adequadas, ou seja, o tema educação em saúde não é abordado adequadamente em todas as disciplinas como deveria e, ainda, concluem que a formação deve ampliar o aporte teórico das práticas de educação em saúde.

Essa afirmativa é corroborada por Gubert e Prado (2011), ao argumentarem que o enfermeiro apresenta uma lacuna de conhecimento, ao desenvolver as práticas educativas decorrentes de sua formação, quando pretende atuar na docência, pois traz para sua prática docente uma formação técnica essencialmente ligada ao cuidado, foco de atuação desse profissional. Esses mesmos autores ainda questionam como o enfermeiro se forma como educador.

Justifica-se a abordagem deste tema, pelo fato de existir um grande número de enfermeiros que atuam na formação de profissionais de nível médio, sejam como docentes ou supervisores de estágio, dos quais, a maioria não tem formação específica para atuar como tal, possuindo apenas formação dos cursos *strictu senso* ou *latu senso*. Em muitos casos, essa é a primeira inserção do profissional no mercado de trabalho.

É relevante ressaltar que o enfermeiro, ao implementar com competência as práticas educativas, torna-se um agente da transformação social. O processo ensino-aprendizagem pode ser utilizado como uma estratégia para a transformação da pessoa e da sua realidade, bem como fornece ao indivíduo subsídios que favorecem a aprendizagem, qualificação,

socialização, atuação e a qualidade de vida, por meio da mudança de comportamentos e desenvolvimento de habilidades.

Tendo como motivação os fatos supracitados, este trabalho apresenta como tema a *Formação do enfermeiro na atuação docente de nível médio*. Buscou-se estabelecer reflexões a respeito da atuação e habilidade do profissional de enfermagem frente à docência e implementação das práticas educativas, embasadas nos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos na graduação. Partiu-se, então, para a hipótese de que uma melhor abordagem da educação em saúde e das práticas pedagógicas na graduação instrumentalizará o enfermeiro para as atividades educativas, convergindo com a realidade encontrada nos campos de atuação, favorecendo a sua atuação, enquanto agente de transformação social, e aumentando a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino das escolas de nível técnico.

Diante do exposto, surgem vários questionamentos, tais como: o enfermeiro está capacitado para atuar frente à docência na formação do profissional de nível médio, tendo por base apenas os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos na graduação? Os egressos de Cursos de Graduação em Enfermagem necessitam de formação para a construção de conhecimento teórico e prático na área pedagógica para atuarem na formação de profissionais de nível médio?

As questões abordadas remetem para a importância da abordagem do tema em questão, bem como a capacitação pedagógica do enfermeiro em sua formação inicial, aliada ao processo de cuidar, em decorrência das possíveis deficiências e falta de habilidade por parte dos enfermeiros, frente à implementação de práticas pedagógicas.

O presente estudo tem por finalidade reunir e sintetizar resultados da análise do currículo de diversos cursos de enfermagem de Minas Gerais, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado e identificar lacunas sobre a formação do enfermeiro na área docente.

A obtenção das respostas aos questionamentos feitos previamente, por meio dessa pesquisa, poderá subsidiar, órgãos como Secretarias de Educação, Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) ou Conselho Regional de Enfermagem de Minas Gerais (COREN-MG), no estabelecimento de recomendações e critérios para contratação de profissionais que atuarão na docência do profissional de nível médio. Também, o Ministério da Educação (MEC), faculdades e universidades poderão se beneficiar do resultado, utilizando-o para

programar recomendações, modificações e revisões das grades curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem.

2 OBJETIVO

Identificar a existência de disciplinas relacionadas à formação pedagógica, nas grades curriculares dos cursos de graduação em Enfermagem, do Estado de Minas Gerais.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Existem várias maneiras de fazer e entender a educação. Na prática, muitas pessoas a compreendem apenas como a transmissão de conhecimentos e informações inerentes ao ambiente escolar, distantes da realidade da qual o indivíduo está inserido.

Porém, é necessário entender que o processo educativo trata-se de um vasto campo que compreende inúmeras ações, que vão além da transmissão de conhecimentos, principalmente quando direcionadas ao campo da saúde.

Michel *et al.* (2010) descrevem que tal processo implica em ver o indivíduo como ser singular e ativo, que possui valores, crenças e hábitos próprios. Trata-se de uma estratégia que objetiva a transformação da realidade do indivíduo, de modo a fornecer subsídios para que possa mudar hábitos e comportamentos, favorecendo melhorias na qualidade de vida. Tal argumento nos leva a compreender o motivo das práticas educativas estarem diretamente relacionadas à promoção de saúde.

As autoras ainda enfatizam que a atuação do enfermeiro na efetivação de práticas educativas, nos diversos contextos, integra competências, conhecimentos, sensibilidade, ética, além da disposição para ouvir e refletir, criticamente, diante das decisões congruentes com as necessidades percebidas e mencionadas pelos indivíduos e grupos.

Baseado nestes argumentos, nota-se que as práticas educativas em saúde objetiva a transformação social, formação de indivíduos e devem envolver o conhecimento, a interação com os grupos e indivíduos, na perspectiva de compreender o ambiente, o histórico, as políticas, métodos, ou seja, o contexto da saúde. Desta forma, o conceito de educação em saúde sobrepõe o conceito de promoção à saúde.

Por falar em formação de pessoas, chega-se à outra face do contexto práticas educativas: “o educador”. Percebe-se que o enfermeiro é o principal mediador deste processo, porém, observa-se que ele tem encontrado dificuldades frente a tais práticas, pois os cursos de graduação em enfermagem, muitas vezes, não fornecerem em seus currículos disciplinas referentes à didática e pedagogia, necessários ao exercício da educação/docência e, quando disponibilizadas, são desenvolvidas de forma inadequada, deixando lacunas ou fragilidades, devido ao despreparo profissional dos docentes que as lecionam.

Corroborando com essa afirmativa, Rosa *et al.* (2006) afirmam que, em suas experiências como alunas de graduação, perceberam que não houve aporte teórico suficiente acerca da educação em saúde. O assunto foi abordado na forma de técnicas em grupo e

oficinas, ao invés de pressupostos teóricos, a fim de norteá-las. Acrescentam que se faz necessário transpor didaticamente para a enfermagem preceitos pedagógicos, entrelaçando-os à prática profissional.

Dentro desta mesma perspectiva, Gubert e Prado (2011) explicitam que os cursos de graduação em enfermagem não formam o profissional enfermeiro para o ensino da enfermagem, há um maior empenho pelo modelo tecnicista e hospitalocêntrico, formação fragmentada e descontextualizada. Assim, o enfermeiro, quando inserido nesta área, transfere para sua prática docente o reflexo da sua formação, ou seja, são identificadas deficiências e fragilidades na atuação desses profissionais para as atividades docentes.

Conforme Portaria nº. 1.721, de 15 de dezembro de 1994, art. 5º., o curso de graduação em Enfermagem terá a duração mínima de 04 anos (08 semestres) letivos e máxima de 06 anos (12 semestres) letivos, compreendendo uma carga horária de 3.500 horas (BRASIL, 1994). Com a Resolução CNE/CES nº. 3/2001, o curso de graduação em Enfermagem passa a ter carga horária de 4.000 horas, distribuídas em 10 períodos a serem cursados em 05 anos (BRASIL, 2011), mas não estabelece a exigência de disciplinas voltadas para a formação do enfermeiro docente.

É notório lembrar que o número de ofertas de empregos, na área da docência para qualificação e formação de profissionais de saúde, tem-se apresentado em crescimento, principalmente na área da enfermagem, assim, também, o número de enfermeiros que buscam tal área, seja por vocação ou prazer, seja por acaso, primeira oportunidade de emprego e/ ou complemento à renda.

Porém, as premissas dos novos tempos exigem um profissional que além da formação técnica, científica e ética, tenha uma visão ampla, crítica e global da realidade social, política e, sobretudo, competência para explicar, dividir e discutir tais fenômenos frente à complexidade e desenvolvimento do ser humano e da sociedade, principalmente se este estiver frente à formação e qualificação profissional.

A preocupação recai em como os enfermeiros estão desenvolvendo as práticas educativas em saúde, como as orientações estão sendo repassadas e divididas com os pacientes ou alunos e o que tem embasado tal prática.

Diante das preocupações expressas, Gubert e Prado (2011) salientam a necessidade do enfermeiro educador ter formação na área da docência para atuar na educação profissional, a fim de nortear o seu fazer pedagógico. Tal afirmativa nos leva a compreender que a formação inicial tem papel relevante na execução das práticas educativas e educação profissional, pois

fundamenta e instrumentaliza o enfermeiro para o desenvolvimento da prática didática e pedagógica, tornando o processo educativo qualificado, bem como uma estratégia de transformação social.

O enfermeiro-educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, do dia-a-dia do educando em seu processo de construção do conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta político pedagógica, e para que ela seja concreta, crítica, o educador deve ter competência técnica e pedagógica. A mediação da aprendizagem é um trabalho complexo, fundamentado na reflexão e no planejamento e que pode garantir uma maior autonomia do educando em relação ao seu aprendizado (GUBERT; PRADO, 2011, p. 293).

Muitas das fragilidades abordadas poderiam ser justificadas pelo fato de poucas instituições oferecerem o curso de licenciatura em modalidade paralela ou integrada à graduação ou, ainda, inexistência de disciplinas voltadas para a educação em saúde, didática ou formação pedagógica. Um grande exemplo é a Portaria nº. 1.721, de 15 de dezembro de 1994, em que o currículo mínimo de enfermagem deve conter as seguintes áreas temáticas (BRASIL, 1994):

- 1) Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem: compreendendo 25% da carga horária do curso:
 - A. Ciências Biológicas:
 - a) Morfologia (Anatomia e Histologia);
 - b) Fisiologia (Fisiologia, Bioquímica, Farmacologia e Biofísica);
 - c) Patologia (Processos Patológicos Gerais, Parasitologia, Microbiologia e Imunologia); e
 - d) Biologia (Citologia, Genética e Evolução, Embriologia);
 - B. Ciências Humanas:
 - a) Antropologia Filosófica;
 - b) Sociologia; e
 - c) Psicologia Aplicada à Saúde;
- 2) Fundamentos da Enfermagem: compreendendo 25% da carga horária do curso:
 - a) História da Enfermagem;
 - b) Exercício da Enfermagem (Deontologia, Ética Profissional e Legislação);
 - c) Epidemiologia;
 - d) Bioestatística;

- e) Saúde Ambiental;
 - f) Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem; e
 - g) Metodologia da Pesquisa;
- 3) Assistência de Enfermagem: compreendendo 35% da carga horária do curso:
- a) Clínicas;
 - b) Cirúrgicas;
 - c) Psiquiátricas
 - d) Gineco-Obstétricas; e
 - e) Saúde Coletiva;
- 4) Administração em Enfermagem: compreendendo 15% da carga horária do curso;
- 5) Estágio supervisionado obrigatório em hospitais, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde, que deverá ser desenvolvido sob supervisão docente.

Nota-se que, em relação a este currículo, tem-se um enfermeiro com formação generalista, humanista, um profissional qualificado para o exercício da enfermagem, com base no rigor científico e intelectual, pautado nos princípios éticos. Há total ausência de disciplinas que preparam o enfermeiro para o papel de educador.

A resolução CNE/CES nº. 3, de 07 de novembro de 2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, em seu artigo 6º., descreve que os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão. No que se refere ao ensino de enfermagem, este deve possuir conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2011). Portanto, há necessidade de integrar saúde/educação e reorientar os cursos de graduação, com o propósito de melhor instrumentalização deste profissional, pois é notório que, durante o bacharelado, a educação ainda é tendenciosa às atividades assistenciais de caráter curativo e fragmentado, preparando o aluno para o cuidado das tarefas diretas ao paciente.

Barbosa e Vianna (2008) relembram que em 1997, o Ministério da Saúde, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criou o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), voltado para a formação de profissionais na área da enfermagem em nível profissionalizante, que oportunizou aos trabalhadores qualificação, no sentido de garantir a

continuidade na força laboral. Em consequência, capacitaram os professores que atuavam nos cursos, criando o Curso de Formação Pedagógica, que teve início em 2000, em nível de especialização, realizado por meio de educação à distância, garantindo a qualificação mediante atualização dos conhecimentos desses profissionais, com vistas à melhoria do ensino da equipe de enfermagem e da prática assistencial.

A descrição rememorada pelas autoras vem reforçar a necessidade de se incluir, na graduação, disciplinas teóricas e práticas que fundamentem e ensinem aspectos didático-pedagógicos aos futuros enfermeiros, contribuindo para o crescimento profissional e formando professores competentes para a docência.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Método

Foi realizado um estudo primário descritivo, exploratório e transversal, tendo por amostra os currículos dos cursos de enfermagem e respectivas disciplinas relacionadas à formação do aluno, enquanto educador.

A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, o estabelecimento de relação de variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2007). Esse tipo de pesquisa é considerada não experimental e tem o propósito de observar, descrever e explorar aspectos de uma situação. A pesquisa descritiva é importante quando se tem uma grande quantidade de dados a ser coletada, a respeito de uma área problemática, desempenhando um meio eficiente e competente (POLIT; HUNGLER; 1995).

Optou-se pela abordagem metodológica descritiva, uma vez que a pesquisa visou analisar as grades curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem de Minas Gerais, identificando as disciplinas que instrumentalizam o enfermeiro para a docência.

Estudo exploratório tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Objetiva esclarecer o problema, torná-lo familiar e aprimorar as ideias, sem intenção de explicar a realidade como um todo (GIL, 2007).

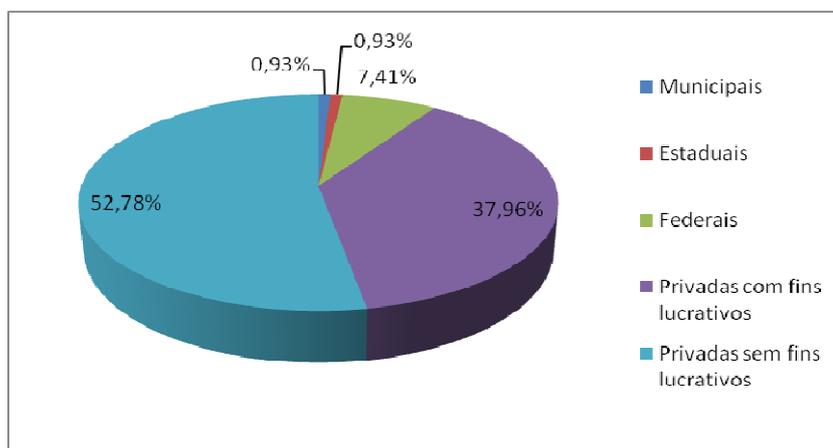
Outra característica do estudo foi ser transversal, na medida em que esses estudos coletam, simultaneamente, informações sobre uma variedade de características que são, posteriormente, cruzadas em tabelas de contingência. Esta coleta é realizada em um único ponto no tempo e, frequentemente, o pesquisador não sabe o que ocorreu antes desse ponto. Os estudos transversais podem ser vistos como avaliações fotográficas de grupos ou populações de indivíduos. O termo transversal é usado para indicar que os fenômenos estão sendo estudados em um ponto no tempo (corte transversal). O interesse está em avaliar a associação entre as respostas obtidas e é comum considerar algumas das variáveis como fatores (ROUQUAYROL; ALMEIDA FILHO, 1999).

4.2 População e amostra

A população do presente estudo foi constituída pelos currículos ou grades curriculares dos cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do Estado de Minas Gerais, cadastradas no Sistema de Regulação de Ensino Superior (sistema e-MEC²) e disponíveis *online*, no período de outubro a novembro de 2011.

Identificou-se um total de 108 instituições cadastradas, sendo 41 privadas com fins lucrativos, 57 privadas sem fins lucrativos, uma pública estadual, uma municipal e oito federais, como apresenta o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição das instituições de nível superior do Estado de MG, cadastradas no Sistema de Regulação de Ensino Superior



Fonte: BRASIL, [200-].

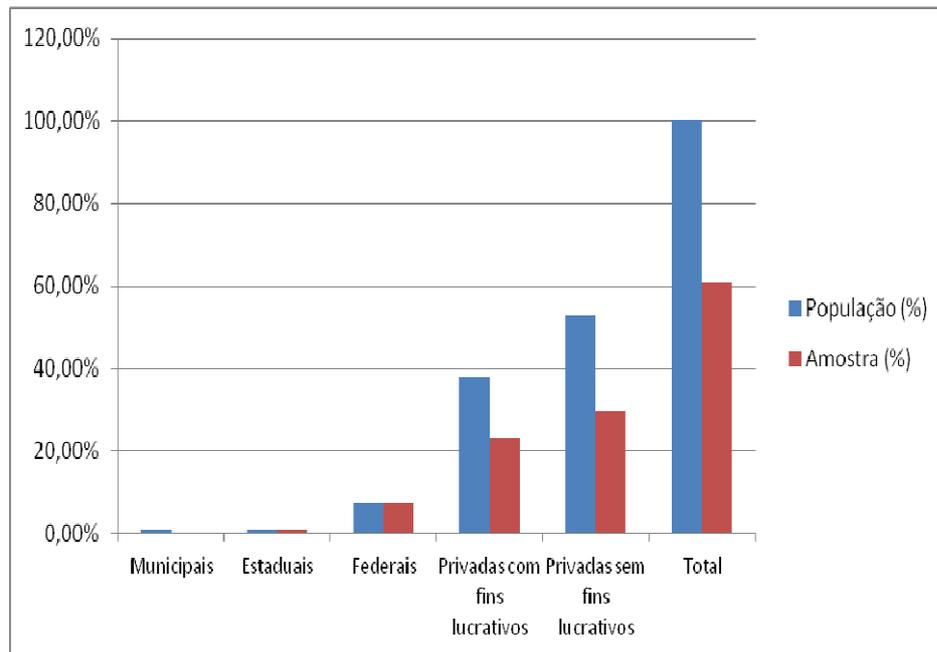
Para a seleção da amostra, foram utilizados os seguintes critérios:

- sítio da IES, disponibilizado no portal e-MEC, no período da coleta de dados; e
- currículo e grades curriculares disponíveis no sítio da IES, no período da coleta de dados.

Assim, a amostra do estudo foi composta de currículos ou grades curriculares de 66 cursos de Enfermagem, perfazendo 61% da população, conforme apresentado no Gráfico 2.

² “O E-MEC é o sistema de transmissão eletrônica dos processos de regulação, credenciamento, modalidade presencial e à distância, bem como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, em ambas as modalidades”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com_content&view=article#e_mec>. Acesso em: 03 de out. de 2011.

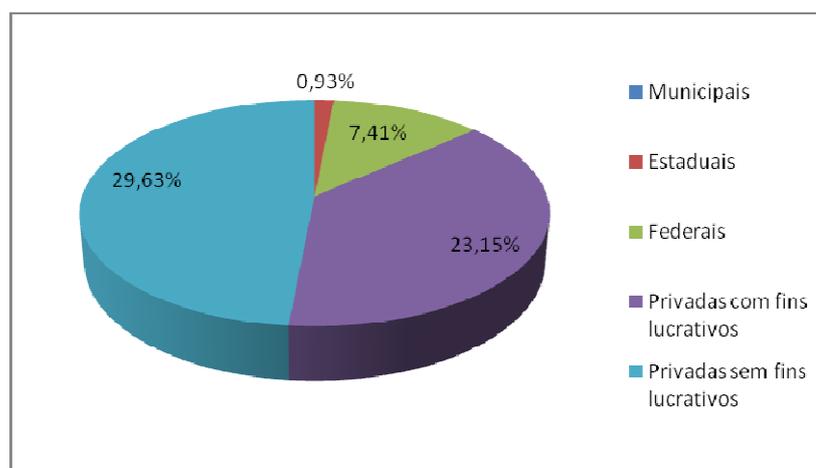
Gráfico 2 - Instituições que fizeram parte da população e amostra desse estudo, em 2011



Fonte: BRASIL, [200-].

Verifica-se que os cursos de enfermagem são ofertados por 32 instituições privadas sem fins lucrativos, 25 privadas com fins lucrativos, 08 federais e 01 instituição estadual, de acordo com o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Características das instituições de nível superior do Estado de MG, que compuseram a amostra desse estudo



Fonte: BRASIL, [200-].

Todos os currículos e grades curriculares da amostra estavam disponíveis na íntegra *online* e passíveis de identificar disciplinas e/ou ementas³ relacionadas com a formação do enfermeiro, enquanto educador, tais como: a disciplina “*Educação em Saúde*” e/ou disciplinas relacionadas na instrumentalização do enfermeiro, para atuar frente à docência.

Assim, 42 instituições (39%) não fizeram parte do estudo, porque 17 delas não disponibilizaram um sítio no portal e-MEC para visita e consulta e, ainda, 25 instituições não disponibilizaram no sítio e-MEC a grade ou matriz curricular do curso para análise.

4.3 Coleta dos dados

Os dados foram coletados pela Pesquisadora. Primeiramente, realizou-se uma busca interativa na página do e-MEC, na qual selecionou-se o estado e o curso, no caso, Minas Gerais e Enfermagem. Dessa busca, obteve-se a listagem das 108 IES cadastradas no sistema (**APÊNDICE A**). Ao se clicar no nome da instituição, foram fornecidos dados e informações detalhadas da instituição, tais como: natureza jurídica, mantenedora, cursos oferecidos, modalidade, grau, conceitos institucionais, endereço e o sítio. Por meio do sítio, realizou-se a busca pelo curso em questão, bem como pela grade ou matriz curricular, a fim de se verificar a existência das disciplinas Educação em Saúde ou aquelas relacionadas à temática. Por fim, ainda no sítio, procurou-se pela ementa da disciplina identificada, a fim de certificar os objetivos, conteúdos propostos e competências a serem adquiridas.

Foi elaborado um instrumento de coleta de dados (**APÊNDICE B**) para facilitar o registro dos dados relacionados às características da instituição, das grades ou matrizes curriculares e disciplinas dos cursos de graduação em enfermagem, principalmente as que atendessem às variáveis estudadas. A utilização do instrumento facilitou a elaboração do banco de dados⁴, como mostra a Figura 1.

³ Do total de 66 IES, apenas 14 disponibilizam *online* as ementas (21,21%).

⁴ Construído no *software* livre BrOffice Base.

Figura 1 - Tela de entrada de dados

The screenshot shows a data entry form with the following fields and options:

- ID: [Text Field]
- Sigla: [Text Field]
- Nome: [Text Field]
- Natureza Jurídica: [Text Field]
- Município: [Text Field]
- Sítio on-line?:
- Sítio: [Text Field]
- Currículo on-line?:
- Bacharel?:
- Licenciatura?:
- Presença?:
- À distância?:
- Possui disciplina Educação em Saúde (ES)?
- ES Obrigatória?:
- Quantas ES?: [Text Field]
- Carga horária (ES): [Text Field]
- Carga horária (ES) com prática?:
- Emerita (ES) on-line?:
- Emerita (ES) compatível?:
- Possui disciplina Correlacionada ao Tema (CO)?
- Quantas Obrigatórias (CO)? [Text Field]
- Carga horária das Obrigatórias (CO): [Text Field]
- Carga horária Obrigatórias (CO) com prática?:
- Nome das Obrigatórias (CO): [Text Field]
- Quantas Optativas (CO)? [Text Field]
- Carga horária das Optativas (CO)? [Text Field]
- Carga horária Optativas (CO) com prática?:
- Nome das optativas (CO): [Text Field]
- Emeritas (CO) on-line?:
- Emeritas (CO) compatíveis?:
- Total de disciplinas (ES + CO): [Text Field]
- Total de carga horária (ES + CO): [Text Field]
- Reforma curricular recente?:
- Observação: [Text Field]

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4 Variáveis

Foram analisadas variáveis referentes às disciplinas, conteúdo programático, carga horária teórica e prática. As variáveis pesquisadas e as respectivas categorias são apresentadas, a seguir:

1) existência da disciplina “*Educação em Saúde*” e semelhantes: disciplinas obrigatórias ou optativas, relacionadas com a instrumentalização do enfermeiro para atuar frente à docência do profissional de nível médio, sobretudo na área de enfermagem.

Categorias:

- a) disciplina Educação em Saúde;
- b) outras disciplinas correlacionadas à formação do enfermeiro, enquanto educador; e
- c) disciplina Educação em Saúde e outras correlacionadas à formação do enfermeiro, enquanto educador;

2) número de disciplinas que visam à formação do aluno, enquanto enfermeiro educador.

Categorias:

- a) zero;
- b) uma;
- c) duas;
- d) três; e
- e) mais de três;

3) carga horária: número determinado de horas de uma disciplina, visando à formação do aluno, enquanto enfermeiro educador, que deverá ser ministrada em período letivo semestral ou anual. A carga horária das disciplinas deverá ser definida no projeto pedagógico de cada curso, considerando suas especificidades. No caso de haver mais de uma disciplina, será considerada a somatória da carga horária.

Categorias:

- a) de 30 a 60 horas;
- b) de 61 a 90 horas;
- c) de 91 a 120 horas;
- d) mais de 120 horas; e
- e) não disponível;

4) modalidade da disciplina: é considerada disciplina teórica aquela com alto grau de sistematização no tratamento dos conteúdos curriculares estritamente teóricos. Disciplina teórico-prática aquela com alto grau de sistematização no tratamento dos conteúdos curriculares que aborda conteúdos teóricos e práticos, sem subdivisão do módulo para as atividades práticas (Resolução nº. 02/2009 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia) e disciplina prática aquela que possibilita aos estudantes a consolidação de conhecimentos aprendidos/construídos no decorrer da integralização do curso, experienciando-os, por meio da participação em escolas e/ou outras entidades, instituições movimentos e organizações sociais.

Categorias:

- a) teórica;
- b) teórico-prática;
- c) prática; e
- d) não informado (consta apenas carga horária total);

5) coerência da ementa com os conteúdos programáticos: considerando que ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual / procedimental de uma disciplina, é através dela que se tem conhecimento imediato das ideias gerais que serão abordadas na disciplina a ser legislada. Será analisada a sua coerência com a proposta de conteúdo. Havendo mais de uma disciplina relacionada com a instrumentalização do enfermeiro para atuar frente à docência, será considerado o resultado final após avaliação de cada disciplina.

Categorias:

- a) coerência;
- b) ausência de coerência; e
- c) ementa não disponível;

6) grau do curso: os cursos de graduação podem ser ofertados sob a forma de bacharelado ou licenciatura. No bacharelado, a formação proporcionada ao aluno é voltada para o mercado de trabalho, o que o torna apto apenas a desenvolver uma atividade em determinada área de atuação. Na licenciatura, o aluno aprende, entre outras coisas, fundamentos da política educacional, planejamento, gerenciamento e avaliação da aprendizagem.

Categorias:

- a) bacharelado; e
- b) licenciatura.

4.5 Análise dos dados

Uma vez criada a base de dados no *software* livre BrOffice Base, ela foi alimentada com as informações coletadas (**APÊNDICE B**). Tal ferramenta permitiu o cruzamento dos dados e emissão de relatórios e formulários de consultas, que facilitaram a identificação da amostra e, por conseguinte, a análise e estudo das variáveis.

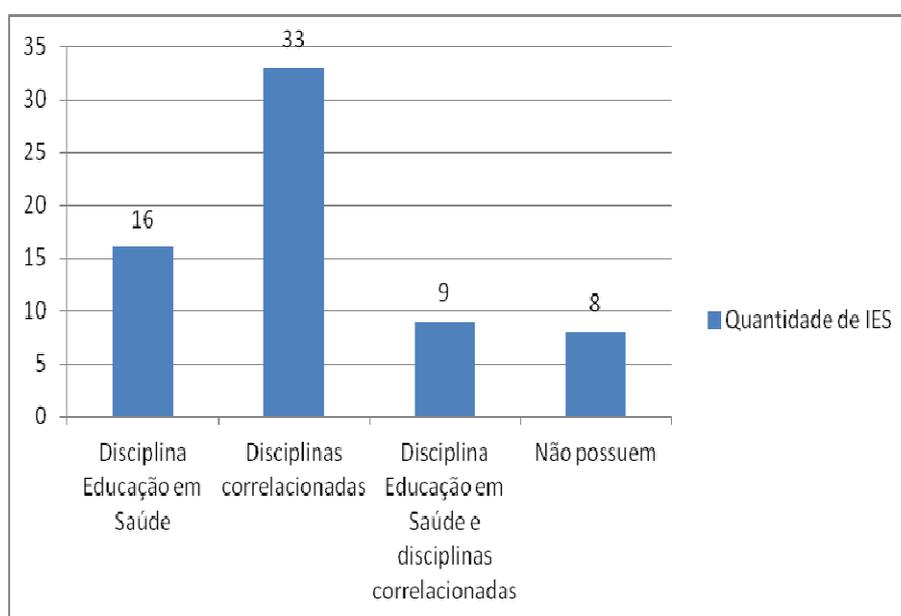
Para o cruzamento de dados, a base permite a seleção de campos, contendo as informações desejadas, como, por exemplo: sigla, nome da IES, currículo *online*, sítio *online*, logo, automaticamente, emitiu-se o formulário de consulta das IES ou disciplinas, em alguns casos, com as informações selecionadas. No exemplo descrito, identificou-se como amostra 66 IES cadastradas que continham tais informações, permitindo ao pesquisador agilidade na consulta, contabilização e análise das informações e variáveis elencadas.

Os dados coletados foram submetidos à análise descritiva com apresentação de frequências simples e percentuais, oferecidos em forma de gráficos, confeccionados no *Microsoft Office Excel 2007*, para melhor exposição e compreensão do estudo. As informações consideradas pertinentes à pesquisa e, também, baseadas nas variáveis, foram discutidas, amparadas no referencial teórico sobre o tema.

5 RESULTADOS

A análise dos dados permitiu verificar que, dentre as 66 IES que compunham a amostra, foram identificadas IES que ofertavam cursos com e sem disciplinas relacionadas com a instrumentalização do enfermeiro para atuar frente à docência do profissional de nível médio, sobretudo na área de enfermagem (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Distribuição do número de IES que possuem a disciplina Educação em Saúde e relacionadas nos currículos, em 2011



Fonte: Dados extraídos das grades curriculares nos sítios das IES (ver **APÊNDICE A**).

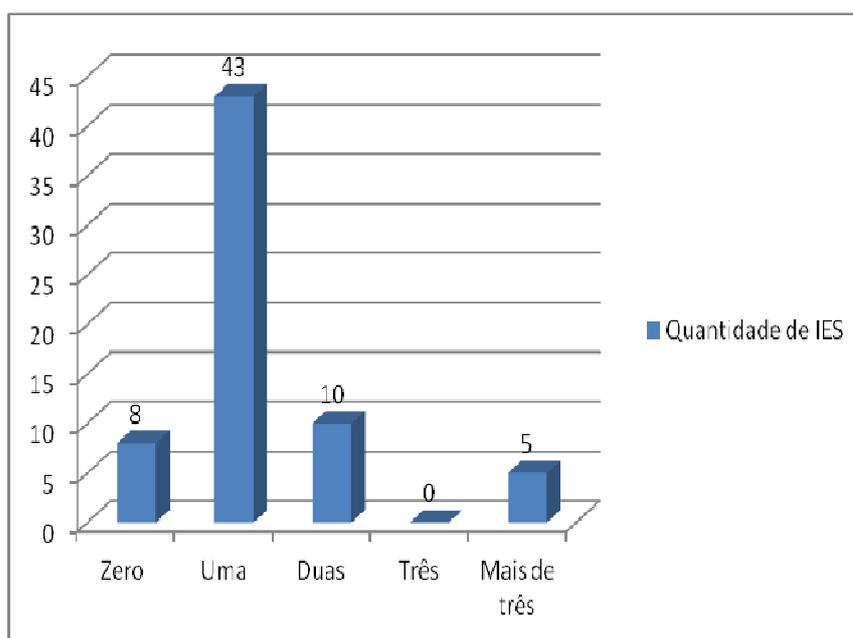
A maioria (87,9%) das IES, representada por 58 instituições, tinha em sua grade curricular disciplinas obrigatórias ou optativas relacionadas à prática pedagógica do enfermeiro. Ressalta-se que um pouco mais de um quarto (27,6%) das IES disponibilizava a disciplina Educação em Saúde, mais da metade (56,9%) apenas disciplinas relacionadas e a minoria (15,0%) ofertava a disciplina Educação em Saúde, mais disciplinas relacionadas.

Vale destacar que a minoria (12,1%) das IES, composta por oito (08) currículos, não oferecia qualquer tipo de disciplina que prepare o enfermeiro para o exercício da docência ou desempenho da prática pedagógica, considerando que seus currículos abrangem apenas as disciplinas mínimas propostas pela Portaria 1.721. Essa Portaria exige que o currículo mínimo de enfermagem deva conter disciplinas compondo as áreas temáticas de bases biológicas e sociais da enfermagem, compreendendo ciências biológicas e ciências humanas, área de

fundamentos da Enfermagem, área da assistência de Enfermagem, área da administração em Enfermagem e o estágio supervisionado obrigatório em hospitais, ambulatorios e rede básica de serviços de saúde.

O número de disciplinas que visam à formação do aluno, enquanto enfermeiro educador, ofertadas pelos currículos das 58 IES, está apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição do número de disciplinas encontradas nos currículos de enfermagem relacionados à prática pedagógica do enfermeiro, em 2011



Fonte: Dados extraídos das grades curriculares nos sítios das IES (ver **APÊNDICE A**).

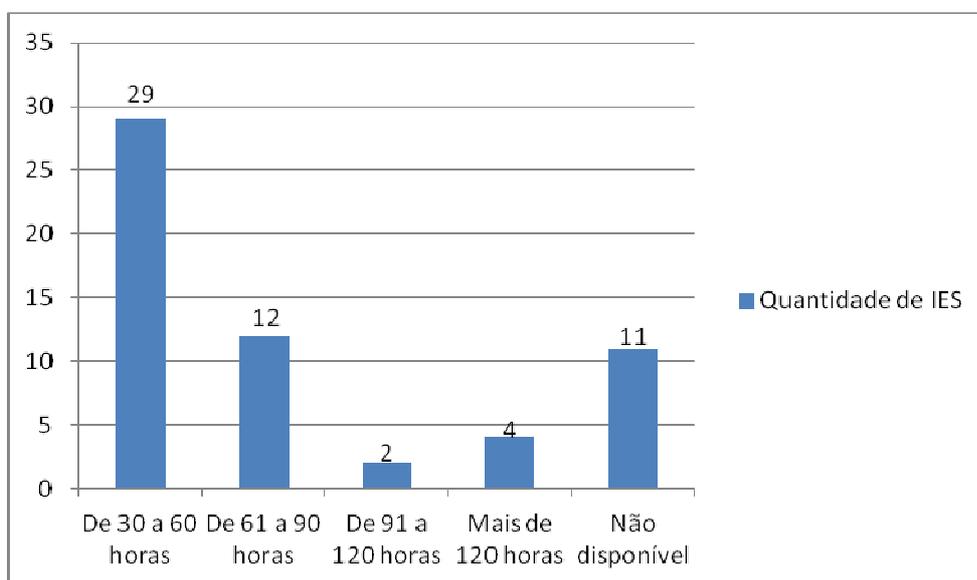
A maioria (65,0%) das IES ofertava uma disciplina na área da educação, enquanto duas disciplinas (15%) estavam presentes nas grades curriculares. Destaca-se que não foram encontradas três disciplinas relacionadas à formação do enfermeiro, enquanto educador, mas sim, mais de três disciplinas, que estavam presentes em 8,6% dos currículos. Essas disciplinas geralmente eram optativas ou o grau do curso era licenciatura em enfermagem.

Os cursos de graduação podem ser ofertados sob a forma de bacharelado ou licenciatura e, nesse último, o aluno aprende, entre outras coisas, fundamentos da política educacional, planejamento, gerenciamento e avaliação do aprendizado, por isso demanda um número maior de disciplinas, o que justifica os achados dessa pesquisa. Ressalta-se que duas IES ofereciam o curso sob esta forma.

É importante ressaltar que no sistema escolar vigente, muitas IES trabalham com sistema de créditos, como, por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

cuja carga horária total a integralizar é de 4005 horas ou 267 créditos (01 crédito/CR = 15 horas) em 10 períodos ou 05 anos⁵. É estabelecido um total de créditos que o aluno deve cumprir para obter a diplomação. Porém, neste estudo, não foram analisados os créditos das disciplinas, uma vez que os currículos, em sua maioria, não disponibilizavam tal informação; assim, trabalhou-se apenas com o número de horas/aula que se encontrava disponível no currículo. A carga horária das disciplinas ou somatória das cargas, quando mais de uma disciplina era disponibilizada, é apresentada no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Carga horária das disciplinas dos currículos das IES dos cursos de Graduação de Enfermagem de MG



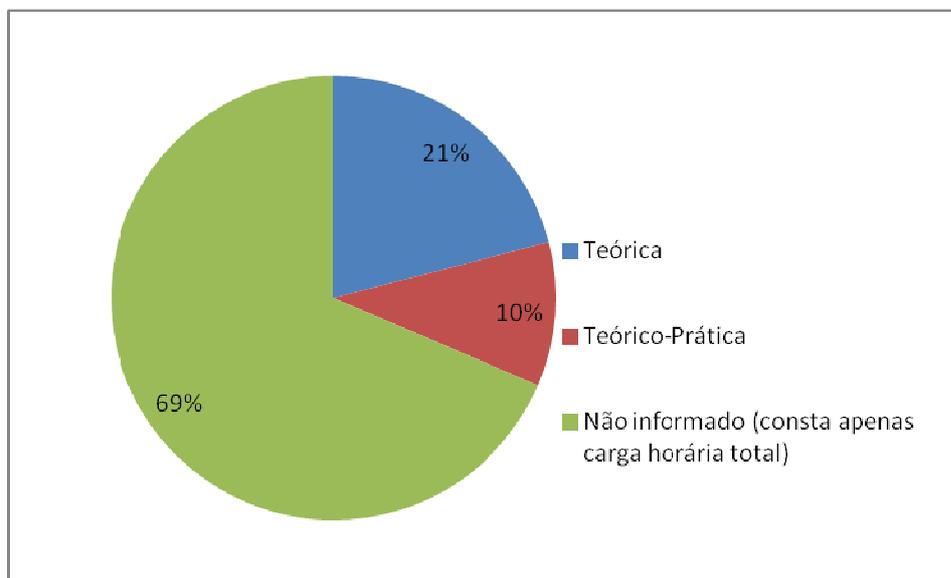
Fonte: Dados extraídos das grades curriculares nos sítios das IES (ver **APÊNDICE A**).

Nota-se que das 58 IES, nas quais foram identificadas disciplinas relacionadas à temática em questão, 11 IES (19,0%) não disponibilizaram a carga horária das disciplinas. Das 47 IES (81,0%) com disciplinas com carga horária, 29 (50,0%) tinham carga horária de 30 a 60 horas/aulas, 12 (20,5%) entre 61 a 90 horas e duas (3,4%) entre 91 a 120 horas. Também foram encontradas IES com disciplinas com mais de 120 horas/aulas (6,8%), o que corresponde a 04 IES.

⁵ Fonte: Colegiado de Graduação em Enfermagem - Boletim 05. Disponível em: <http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4d6262f0c48e6.pdf>. Acesso em: 28 de dez. 2011.

Além da carga horária, também se analisou a modalidade da disciplina. Foram encontradas 105 disciplinas que foram classificadas em teórica, teórico-prática e outras não informadas, conforme mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Distribuição da modalidade das disciplinas dos currículos de enfermagem de MG

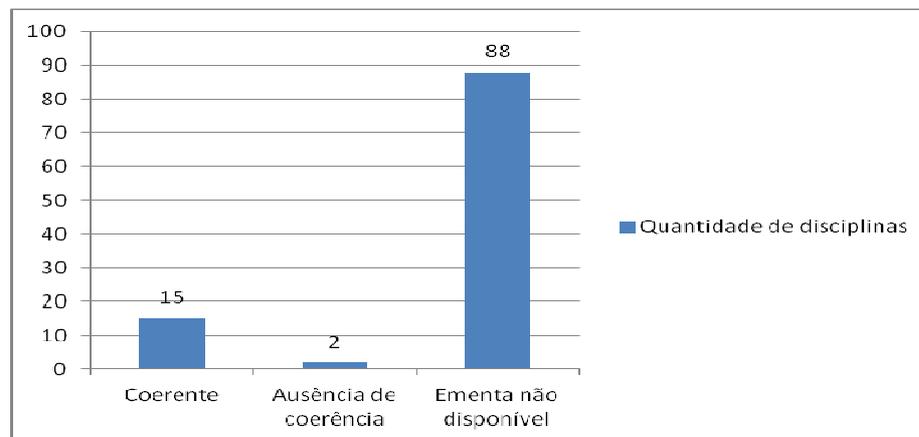


Fonte: Dados extraídos das grades curriculares nos sítios das IES (ver **APÊNDICE A**).

Constatou-se que, do total de 72 disciplinas (69,0%), não constava a identificação da modalidade, apenas a carga horária total. Um terço (31,0%) tinha carga horária teórica ou teórico-prática. Das 11 disciplinas que constam na modalidade teórico-prática, obteve-se um total de 1.195 horas/aulas, sendo 800 horas de aulas práticas e 395 horas de aulas teóricas.

Das disciplinas identificadas, buscou-se analisar a coerência da ementa com os conteúdos programáticos, pois a ementa apresenta os pressupostos/conteúdos que serão abordados na disciplina a ser ofertada. Os dados encontrados são apresentados no GRAF. 08.

Gráfico 8 - Distribuição das disciplinas dos currículos das IES de graduação de Enfermagem de MG



Fonte: Dados extraídos das grades curriculares nos sítios das IES (ver **APÊNDICE A**).

Verifica-se que a maioria das disciplinas (83,4%) não apresentou ementa disponível para averiguação dos objetivos da disciplina, o que dificultou a análise. Tal argumento se dá pelo fato de se ter identificado uma disciplina cujo nome consta “*Processos Educativos em Enfermagem*”, porém, ao se verificar a ementa, observou-se que a mesma se tratava do estudo da “Parasitologia Básica”, dentre outros aspectos, não sendo coerente com a temática docência ou práticas pedagógicas na enfermagem.

Vale destacar que 17 (16,2%) disciplinas disponibilizaram ementa e que, após a análise, concluiu-se que em 14,3% havia coerência entre a ementa e proposta de conteúdo da disciplina e que 1,9% não apresentava coerência.

6 DISCUSSÃO

O currículo escolar tem papel importante dentro de uma escola e, segundo Menezes e Santos (2002), trata-se de um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para direcionar as atividades e práticas educativas, as formas de executá-las e suas intenções. Nota-se que, por meio dele, os objetivos a que se propõe a escola na formação do educando, tornam-se concretos.

O currículo faz parte do planejamento de ensino, prevê ações e procedimentos que o professor vai realizar junto aos seus alunos e, também, a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Assim, o planejamento de ensino é a especificação e operacionalização do plano curricular. Portanto, o professor, ao planejar a sua prática educativa, antecipa, de forma organizada, todas as etapas do trabalho escolar. Cuidadosamente, ele identifica as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos, indica os conteúdos que serão trabalhados, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação e prevê quais os instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos seus alunos (FERREIRA, 2008).

É importante mencionar que, preferencialmente, o currículo escolar deveria, sempre que possível, alterar-se e adaptar-se à realidade, ou seja, possuir flexibilidade de ajustes, a fim de contemplar critérios importantes para melhor atender às necessidades dos educandos, contribuindo, assim, na sua aprendizagem, formação e atuação no mercado de trabalho.

Justifica-se tal argumento pelo fato de se observar que alguns enfermeiros atuam na formação de profissionais de nível médio, como primeira inserção profissional no mercado de trabalho, não tendo formação específica para lecionar. Por conseguinte, pode ser significativo o número de técnicos de enfermagem que chegam ao mercado de trabalho sem formação profissional adequada no sentido de autonomia, visão crítica e transformadora. A isso, credita-se o despreparo dos enfermeiros responsáveis por essa formação.

O currículo deveria ser de fácil acesso aos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o que não ocorre neste estudo, visto que das 108 IES do Estado de Minas Gerais, cadastradas no sistema e-MEC, apenas 66 disponibilizavam informações referentes aos seus currículos ou grade curricular.

Neste estudo, constatou-se que a maioria das IES apresentava disciplinas relacionadas com as práticas educativas, sendo que 27,6% disponibilizavam a disciplina Educação em Saúde, 56,9% apenas disciplinas relacionadas e 15,0% das IES dispunham da disciplina

Educação em Saúde e outras disciplinas relacionadas. Apesar da oferta de disciplinas que instrumentalizam o enfermeiro para a docência ou práticas educativas, é importante atentar, ainda, que a esse profissional é exigida, também, experiência.

Os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. São temporais porque resultam de um processo longo de construção através do tempo, como as aprendizagens realizadas durante a longa vida escolar. Também se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte as dimensões identitárias e de socialização profissional. A pluralidade e a heterogeneidade dos saberes docentes significam que provêm de diversas fontes. Além disso, são também ecléticos e sincréticos porque não formam um repertório unificado em torno de uma teoria. Os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades de trabalho, mesmo que algumas vezes elas pareçam contraditórias. A unidade dos saberes dos professores é dada pela ação, pelas necessidades e especificidades da prática. A pluralidade de que se revestem esses saberes advêm de um composto variado que compreende conhecimentos, experiências e vivências. Daí a necessidade de compreender que são heterogêneos e plurais, por serem constituídos dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência (TARDIF, 2002).

Vale ressaltar que existem alguns enfermeiros já inseridos no cenário da docência, que buscam por cursos de licenciatura ou, ainda, *strictu sensu* ou *latu sensu*, para se qualificarem e aprimorarem sua prática profissional docente. Em relação a estes fatos, Motta e Almeida (2003, p. 419) descrevem que “os licenciados em enfermagem atuam na formação de profissionais de nível técnico de enfermagem, havendo uma grande demanda destes profissionais nas instituições de saúde, além de um número elevado de escolas disseminadas.”

A análise das grades curriculares dos cursos de graduação em Enfermagem mostrou que, nos currículos e grades curriculares na graduação de enfermagem, cerca de 88,0% das IES oferecem pelo menos uma disciplina envolvendo a temática Educação em Saúde ou relacionadas, assim, questiona-se se esses conteúdos podem ser ministrados, com o objetivo de contribuir para a instrumentalização do aluno que deseja seguir o caminho da docência. Nota-se que tais disciplinas, quando presentes, são ofertadas com carga horária em torno de 30 a 60 horas/aulas e sem atividades práticas, em detrimento de outras disciplinas que têm carga horária superior a 120 horas e envolve prática.

No estudo realizado por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007), com o objetivo de pensar a competência docente para o desenvolvimento do processo educativo, observou-se que a participação dos docentes em cursos na área da saúde é predominante, quando comparada à participação em cursos de capacitação em outras áreas, como ocorre na educação. A formação pedagógica, em geral, é disponibilizada no curso de pós-graduação, por meio de disciplinas específicas.

Esses mesmos autores afirmam que, historicamente, tem sido atribuída à pós-graduação a responsabilidade de formar este docente, através das disciplinas Metodologia do Ensino Superior e Didática. Estas disciplinas são, para muitos, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre o exercício da docência, mas apresentam carga horária reduzida, geralmente limitada às 60 horas, e nem sempre é ministrada por profissionais que dominam os saberes necessários à docência. Dessa forma, a pós-graduação também não tem respondido satisfatoriamente às necessidades de formação do professor (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007). Vale ressaltar que o dado referente à carga horária mínima foi identificado, nesta pesquisa, em relação às disciplinas da graduação, pois 50,0% possuíam carga horária de 30 a 60 horas/aulas, sendo que em 69% constavam apenas a carga horária total e 31,0% dispunham de carga horária teórica ou teórico-prática.

Observou-se que os currículos analisados têm a concepção pedagógica muitas vezes direcionada para as atividades assistenciais de caráter técnico e curativo, preparando o aluno para o cuidado das tarefas diretas ao paciente, com práticas educativas voltadas mais para a promoção da saúde e não para a formação pedagógica. Tal afirmativa vem de encontro com os argumentos de Maissiat e Carreno (2010), quando descrevem que muitos currículos são essencialmente técnicos e, nesse sentido, os enfermeiros ingressam na docência sem qualificação para o ensino, esbarrando no conhecimento, na prática da didática e da pedagogia.

Acredita-se que uma revisão mais aprofundada dos conteúdos e práticas de educação em saúde deve ser ponderada, uma vez que as diretrizes curriculares do curso superior permitem a flexibilização e interdisciplinaridade dos currículos. A inexistência ou deficiência de disciplinas de cunho pedagógico, que envolva o processo de aprendizagem nos currículos dos cursos de graduação em enfermagem, pode resultar na formação de profissionais despreparados para docência.

Mediante os fatos supracitados, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) descrevem que em estudo sobre o processo ensino-aprendizagem do curso de Enfermagem da Universidade

Federal do Piauí, os conflitos decorrentes da falta de formação pedagógica, que sempre estiveram presentes no cotidiano dos professores enfermeiros. Assim, acreditam que uma reflexão acerca da formação pedagógica do enfermeiro docente é fundamental, uma vez que para muitos professores a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária. Para eles, a formação pedagógica é ferramenta essencial ao planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem. Afirmam que a formação voltada para a assistência ao paciente nem sempre possibilita conhecer as propriedades e especificidades do trabalho pedagógico.

A instrumentalização do enfermeiro para o ensino é essencial, uma vez que é o principal ator responsável pelo ensino profissionalizante dos membros da equipe de enfermagem.

É de fundamental importância o conhecimento dos aspectos político-legais relacionados à educação profissional em enfermagem, principalmente para os profissionais que atuam como docente nesse nível de ensino. Compreende-se que tal conhecimento é necessário não somente para viabilizar e organizar a oferta desses cursos, mas principalmente para que os enfermeiros docentes envolvidos possam refletir sobre a educação profissional no contexto da enfermagem brasileira, contribuindo para a construção de uma formação cidadã. Isso se mostra relevante quando, apesar da ausência de dados estatísticos a esse respeito, se sabe que, muitas vezes, os enfermeiros que se dedicam ao ensino para a formação de auxiliares e técnicos de enfermagem não têm formação pedagógica adequada, contrariando as exigências legais nesse sentido (SILVEIRA; CORRÊA, 2005, p. 93).

Outro elemento de grande relevância para essa discussão, no que se refere à formação do enfermeiro para atuação na educação profissional, foi constatado pelo número diminuído de IES que oferecem o curso com titulação em licenciatura, 3,0%. Corroborando com o dado, Motta e Almeida (2003) argumentam que o curso de licenciatura em enfermagem deve ser conservado e lembram que o curso foi criado para que o enfermeiro possa cursar cadeiras de didática para o exercício do magistério, dentro da sua formação profissional. Uma das justificativas da necessidade de enfermeiros licenciados é a existência de cursos destinados à formação de auxiliares de enfermagem em nível colegial, e à inclusão nos currículos, do ensino médio, de estudos de enfermagem com disciplinas ou práticas educativas. Percebe-se a preocupação por parte dos órgãos governamentais desde os anos 1960⁶, em se capacitar e instrumentalizar profissionais de enfermagem para o exercício da docência.

⁶ O Curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado pelo Parecer nº. 837/68, sendo aprovado em 06 de Dezembro 1968.

Gubert e Prado (2011) também argumentam que o enfermeiro que deseja atuar na educação deve possuir formação na área da docência, com o propósito de nortear o seu fazer pedagógico. As autoras acreditam que uma sólida formação pedagógica instrumentaliza o enfermeiro e dá um novo significado ao processo educativo, como agente de transformação social, pois fornece ao enfermeiro estratégias e formas criativas e interdisciplinares de ensino-aprendizagem que irão refletir na escola, no educando, no mundo do trabalho e no próprio educador valorizando-o.

Corroborando com tal argumento, Perrenoud (2000) também descreve que uma das competências pedagógicas que o docente precisa desenvolver é relacionar os conteúdos aos objetivos e às situações de aprendizagem, o que, muitas vezes, não se trabalha em sala de aula, devido à alta prevalência das atividades e aulas técnicas.

Assim, cabe salientar que a existência das disciplinas direcionadas à docência nos currículos em maior número ou carga horária pode ser muito relevante, pois, diante dos fatos aqui mencionados, acredita-se que a formação inicial por si só não garante um bom desempenho da prática docente, o que requer do aluno a busca por cursos que ampliem seu referencial, habilidades e competências, para o bom desenvolvimento e planejamento pedagógico, da didática e interdisciplinaridade.

Dentro desta perspectiva, desperta atenção o número de disciplinas e carga horária voltadas para a modalidade e fundamentos teóricos na instrumentalização do enfermeiro, enquanto educador. Verifica-se a importância de se investir em estudos que enfoquem as vivências dos alunos, unindo prática à teoria, a fim de transformar toda informação em aprendizagem.

Outro fato que compete advertir, frente à análise dos currículos deste estudo, é que muitos deles apresentam lacunas referentes às informações necessárias aos pesquisadores ou aos alunos que por ventura vierem consultá-los, no sentido de ingressar na instituição, pois são citadas apenas a ementa e modalidade das disciplinas, carga horária e créditos por disciplina. A ausência de tais informações dificulta a identificação da interdisciplinaridade e das ideias gerais da disciplina ou do curso.

Gubert e Prado (2011) relembram que a dificuldade em se trabalhar de forma interdisciplinar é consequência da formação educacional fragmentada, por provocar sentimentos de insegurança e despreparo para uma atuação profissional. Atualmente, a formação docente e revisão de currículos têm merecido muitas discussões, perante a

abordagem e perspectiva de pré-requisitos da interdisciplinaridade, que tem como objetivo a aproximação do educando com a realidade e o campo a qual deseja atuar.

Por fim, a análise dos currículos, bem como os argumentos dos autores aqui apresentados, nos levam a aderir aos argumentos de Rosa *et al.* (2006, p. 191), quando afirmam que “o tema educação em saúde é tratado de forma insipiente, necessitando de revisão e reflexão [...]” e, ainda, possibilitam traçar um paralelo, relacionando a educação que o aluno de Enfermagem recebe na graduação e de como esse mesmo aluno será enquanto educador em saúde, ou seja, da mesma forma como o aluno é ensinado, assim, também, poderá ensinar e aprender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível observar fragilidades, no que se refere aos currículos ou grades curriculares das instituições pesquisadas, pois apresentavam deficiências e ausência de informações e pré-requisitos pertinentes às variáveis do estudo. Assim, foi necessário consultar documentos disponíveis no sítio dessas instituições, como Projeto Político Pedagógico (PPP), manual do aluno e horário de aula, para complementar e buscar dados e informações não disponíveis no currículo. E, ainda, instituições cujo sítio e matriz curricular se encontravam indisponíveis, para estudo e análise da formação docente dos egressos.

A análise dos currículos exigiu conhecimento prévio das diretrizes curriculares dos cursos de graduação de Enfermagem, permitindo identificar as lacunas e fragilidades relacionadas à formação do enfermeiro quanto às práticas pedagógicas no ensino da graduação de Enfermagem. Acredita-se que o enfermeiro deva aprimorar seus conhecimentos, frente à ação docente, para aprofundar-se e buscar um melhor embasamento teórico e prático, objetivando formular uma proposta pedagógica que considere, de forma articulada, competências de naturezas técnicas, melódicas, comunicativas e sócio políticas, com vistas à formação de um sujeito crítico do seu papel e para o benefício na prestação da assistência à saúde.

Recapitulando o objetivo desta pesquisa, bem como os argumentos e resultados aqui apresentados, conclui-se que a prática pedagógica do enfermeiro vem sendo repensada, em consequência das mudanças e fragilidades na formação do profissional de enfermagem. Neste sentido, concorda-se com a premissa de que o docente necessita ter conhecimento da prática didático-pedagógica para lecionar e que práticas educativas e/ou atividades, voltadas para a didática, não podem ser alocadas em segundo plano, mas, sim, fazer parte da formação do enfermeiro. Pois, além de preparar o aluno para o cuidado do paciente, deve-se considerar que a prática pedagógica vai além da simples tarefa de transmitir informações.

Sendo assim, os resultados revelam que mudanças necessitam ocorrer, tornando-se necessária uma reformulação ou, ainda, a construção de novos currículos, no sentido de rever e ampliar as estratégias voltadas para a didática e para as práticas pedagógicas, objetivando atender às recentes mudanças políticas e sociais na formação de cidadãos e, ainda, a qualificação do ensino em enfermagem.

Os resultados obtidos suscitam novos temas a serem investigados futuramente, no sentido de corroborar com esse estudo, como, por exemplo, a análise do perfil e desempenho do enfermeiro docente que atua na qualificação de profissionais na área de enfermagem, bem como o perfil de seus discentes, dando ênfase na forma como estão sendo planejadas, implementadas e avaliadas as práticas educativas e a percepção e desenvolvimento dos discentes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. C. V.; VIANA, L. O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=503206&indexSearch=ID>>. Acesso em: 28 out. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, [200-]. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 set. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1721, de 15 de dezembro de 1994. Fixa os conteúdos mínimos e duração do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 1994. Seção 1. p. 19.801. Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/doc_11078549_PORTARIA_N_1_721_15_DEZEMBRO_1994.aspx>. Acesso em: 28 out. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1. p. 37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2011.
- CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE MINAS GERAIS (COREN/MG). **Matéria do fantástico gera polêmica e cria debate sobre a enfermagem**. Belo Horizonte: COREN/MG, 2009. Disponível em: <<http://www.corenmg.gov.br/corenmg/noticias/8954-materia-do-fantastico-gera-polemica-e-cria-debate-sobre-a-enfermagem.html>>. Acesso em: 29 set. 2011.
- CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DO MATO GROSSO (COREN/MT). **Erros de enfermagem acontecem por falta de estudo e de respeito ao paciente**. Cuiabá: COREN/MT, 2011. Disponível em: <http://www.coren-mt.com.br/mostrar_noticias.asp?id=668>. Acesso em: 22 de set. 2011.
- FANTÁSTICO (Programa). **Cursos de má qualidade ameaçam vida de paciente**. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 18 set. 2011. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1673311-15605,00.html>>. Acesso em: 29 set. 2011.
- FERREIRA, G. A importância do planejamento. **Informativo da Equipe do Currículo, Diretoria Regional de Ensino de Gurupi/TO**, Gurupi, fev. 2008. Disponível em: <<http://blog.formacaocontinuada.org/?p=227>>. Acesso em: 28 dez. 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 206 p.
- GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. v. 13, n. 2, p. 285-295, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n2/v13n2a15.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

MAISSIAT, G. S.; CARRERO, I. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/121/79>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Currículo escolar. *In*: AGÊNCIA EDUCABRASIL. **Dicionário interativo da educação brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=72>>. Acesso em: 29 set. 2011.

MICHEL, T. *et al.* As práticas educativas em enfermagem fundamentadas na teoria de Leininger. **Cogitare Enfermagem**, v. 15, n. 1, p. 31-37, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/17184/11319>>. Acesso em: 28 out. 2011.

MOTTA, M. G. C.; ALMEIDA, M. A. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 56, n. 4, p. 417-419, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a23v56n4.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.192p.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 391p.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 4, p. 456-459, 2007. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=72>>. Acesso em: 23 dez. de 2011.

ROSA, R. B. *et al.* A educação em saúde no currículo de um curso de enfermagem: o aprender para educar. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 185-192, jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4595/2516>>. Acesso em: 02 Nov. 2011.

ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. **Epidemiologia e saúde**. 5. ed. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999. 570p.

SILVEIRA, R.; CORRÊA, A. K. Análise integrativa da literatura (1999-2003): ensino em educação profissional em enfermagem. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 13, n. 1, p. 91-96, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=14604&indexSearch=ID>>. Acesso em: 28 out. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº. 02 de 27 de julho de 2009**. Estabelece a padronização dos módulos dos componentes curriculares dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal

da Bahia. Disponível em: <http://www.complexohupes.ufba.br/pdf/Resolucao_CONSEPE-UFBA_n2_de_2009_componentes_curriculares_de_cursos_de_pos-graduacao.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2012.

APÊNDICE A – Instituições e sítios

| Nº | SIGLA | NOME | SÍTIO |
|-----|-----------------------------|---|--|
| 1. | - | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ipatinga | |
| 2. | - | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia | |
| 3. | - | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Itajubá | |
| 4. | - | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Leopoldina | |
| 5. | - | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Itabirito | www.itabirito.unipac.br |
| 6. | - | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Conselheiro Lafaiete | www.unipaclafaiete.edu.br |
| 7. | - | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá | www.unipac.br |
| 8. | - | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Bom Despacho | www.unipacbombdespacho.com.br |
| 9. | ALFA | Faculdade de Almenara | www.faculdadealfa.com.br |
| 10. | ASMEC | Faculdades Integradas Asmec | www.asmec.br |
| 11. | CENTRO UNIV. NEWTON PAIVA | Centro Universitário Newton Paiva | www.newtonpaiva.br |
| 12. | CESEP | Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado | www.fem.com.br |
| 13. | EEWB | Escola de Enfermagem Wenceslau Braz | www.eewb.br |
| 14. | FACEC- Contagem | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Contagem | www.unipaccontagem.com.br |
| 15. | FACEMG | Faculdade de Ensino de Minas Gerais | www.unilist.com.br/facemg |
| 16. | FACIC | Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo | www.facic.br |
| 17. | FACICA | Faculdade De Ciências e Tecnologias De Campos Gerais | www.facica.edu.br |
| 18. | FACISA-Unaí | Faculdade de Ciências da Saúde de Unaí | |
| 19. | FACISA- Viçosa | Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde | www.univicosa.com.br |
| 20. | FACSAL | Faculdade da Cidade de Santa Luzia | www.facsal.br |
| 21. | Fac- SAUDE ARTHE | Faculdade de Ciências da Saúde Archimedes Theodoro | www.feap.edu.br |
| 22. | FACTUS | Faculdade de Talentos Humanos (FACTHUS) Uberaba | www.facthus.edu.br |
| 23. | FACTU- Unaí | Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí | www.factu.br |
| 24. | FACULDADE DOCTUM CATAGUASES | Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases | www.doctum.edu.br |
| 25. | FACULDADE DOCTUM TEOFILTONI | Faculdades Unificadas Doctum de Teófilo Otoni | www.doctum.edu.br |
| 26. | FADIP | Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga | www.faculdededinamica.com.br |
| 27. | FAENPA | Faculdade de Enfermagem de Passos | www.fespmg.edu.br |
| 28. | FAF | Faculdade do Futuro | www.faculdededofuturo.edu.br |
| 29. | FAMINAS – BH | Faculdade de Minas – BH | www.faminasbh.edu.br |
| 30. | FAMINAS – Muriaé | Faculdade de Minas- Muriaé | www.faminas.edu.br |
| 31. | FAPAM | Faculdade de Pará de Minas | www.fapam.edu.br |
| 32. | FASAMA | Faculdade de São Lourenço | www.faculdaresaolourenco.com.br |
| 33. | FASAR | Faculdade Santa Rita | www.fasar.com.br |
| 34. | FASASETE | Faculdade Santo Agostinho de Sete Lagoas | |
| 35. | FASEH | Faculdade da Saúde e Ecologia Humana | www.faseh.edu.br |

| Nº | SIGLA | NOME | SÍTIO |
|-----|----------------------------|---|--|
| 36. | FASI | Faculdade de Saúde Ibituruna | www.fasi.edu.br |
| 37. | FATEC | Faculdade Tecsoma | www.fcc.edu.br |
| 38. | FATRA | Faculdade do Trabalho | |
| 39. | FAU. G. Valadares | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Governador Valadares | www.unipacgv.com.br |
| 40. | FAVAG | Faculdade Vale do Gortuba | www.favag.edu.br |
| 41. | FAVED | Faculdade do Vale Elvira Dayrell | www.iseed.edu.br |
| 42. | FCC | Faculdade Cidade de Coromandel | www.fcc.edu.br |
| 43. | FCJP | Faculdade Cidade de João Pinheiro | www.fcjp.edu.br |
| 44. | FCM MG | Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais | www.feluma.org.br |
| 45. | FCMS- JF | Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora | www.suprema.edu.br |
| 46. | FCV | Faculdade Ciências da Vida | www.cienciasdavidacom.br |
| 47. | FESBH | Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte | www.bh.estacio.br |
| 48. | FESJF | Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora | www.jf.estacio.br |
| 49. | FIBH | Faculdade Iseib de Belo Horizonte | www.iseib.com.br |
| 50. | FIP-MOC | Faculdades Integradas Pitágoras - FIP-MOC | www.fip-moc.edu.br |
| 51. | FISA | Faculdade Itabirana de Saúde | www.funcesi.br |
| 52. | FKBH | Faculdade Kennedy de Belo Horizonte | |
| 53. | FPAS | Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte | www.faculadepitagoras.com.br |
| 54. | FPD | Faculdade Pitágoras de Divinópolis | www.kroton.com.br/fadom |
| 55. | FPI | Faculdade Pitágoras de Ipatinga | www.faculadepitagoras.com.br |
| 56. | FPM | Faculdade Cidade de Patos de Minas | www.faculadepatosdeminas.com |
| 57. | FS | Faculdade de Saúde e Desenvolvimento Humano Santo Agostinho | www.santoagostinho.edu |
| 58. | FUMEC | Universidade Fumec | www.fumec.br |
| 59. | FUNEC AIMORES | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Aimorés | |
| 60. | FUNEES- Itabira | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Itabira | |
| 61. | FUNEES- Pinhuí | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Pinhuí | |
| 62. | FUNEES- Porterinha | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Porterinha | |
| 63. | FUNEES- Ribeirão das Neves | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ribeirão das Neves | |
| 64. | FUNEES- São João del Rei | Faculdade Presidente Antônio Carlos de São João del Rei | |
| 65. | Funees- Teófilo Otoni | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni | www.unipacto.com.br |
| 66. | IESMIG | Instituto de Ensino Superior de Minas Gerais | www.iesmig.com.br |
| 67. | IMIH | Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix | www.metodistademinas.edu.br |
| 68. | INESP | Instituto de Ensino Superior e Pesquisa | www.funedi.edu.br |
| 69. | IPTAN | Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves | www.iptan.edu.br |
| 70. | ISC | Instituto de Ciências da Saúde | |

| Nº | SIGLA | NOME | SÍTIO |
|------|----------------------|--|--|
| 71. | LIBERTAS | Faculdades Integradas | www.fecom.edu.br |
| 72. | NF | Nova Faculdade | www.novafaculdade.com.br |
| 73. | PITÁGORAS-BETIM | Faculdade Pitágoras de Betim | www.faculadepitagoras.com.br |
| 74. | PIT- Poços de Caldas | Faculdade Pitágoras de Poços de Caldas | www.faculadepitagoras.com.br |
| 75. | PIT UBERLÂNDIA | Faculdade Pitágoras de Uberlândia | www.faculadepitagoras.com.br |
| 76. | PUC MINAS | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | www.pucminas.br |
| 77. | UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora | www.ufjf.br |
| 78. | UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais | www.ufmg.br |
| 79. | UFSJ | Universidade Federal de São João Del Rei | www.ufsj.edu.br/ |
| 80. | UFTM | Universidade Federal do Triângulo Mineiro | www.uftm.edu.br |
| 81. | UFU | Universidade Federal de Uberlândia | www.ufu.br |
| 82. | UFV | Universidade Federal de Viçosa | www.ufv.br |
| 83. | UFVJM | Universidade Federal dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri | www.ufvjm.edu.br |
| 84. | UI | Universidade de Itaúna | www.uit.br |
| 85. | UNA | Centro universitário UMA | www.una.br |
| 86. | UNEC | Centro Universitário de Caratinga | www.unec.edu.br |
| 87. | UNIARAXA | Centro Universitário do Planalto de Araxá | www.uniaraxa.edu.br |
| 88. | UNI BH | Centro Universitário de Belo Horizonte | www.unibh.br |
| 89. | UNICERP | Centro Universitário do Cerrado-Patrocínio | www.unicerp.edu.br |
| 90. | UNIDERP | Universidade Anhanguera | |
| 91. | UNIFAL – MG | Universidade Federal de Alfenas | www.unifal-mg.edu.br |
| 92. | UNIFEG | Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé | www.unifeg.edu.br |
| 93. | UNIFEMM | Centro Universitário de Sete Lagoas | www.unifemm.edu.br |
| 94. | UNIFENAS | Universidade José do Rosário Vellano | www.unifenas.br |
| 95. | UNIFORMG | Centro Universitário de Formiga | www.uniformg.edu.br |
| 96. | UNILAVRAS | Centro Universitário de Lavras | www.unilavras.edu.br |
| 97. | UNILESTEMG | Centro Universitário do Leste de Minas Gerais | www.unilestemg.br |
| 98. | UNIMONTES | Universidade Estadual Montes Claros | www.unimontes.br |
| 99. | UNINCOR | Universidade Vale do Rio Verde | www.unincor.br |
| 100. | UNIPAC | Universidade Presidente Antônio Carlos | www.unipac.br |
| 101. | UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas | www.unipam.edu.br |
| 102. | UNIS-MG | Centro Universitário do Sul de Minas | |
| 103. | UNITRI | Centro Universitário do Triângulo | www.unitri.edu.br |
| 104. | UNIUBE | Universidade de Uberaba | www.uniube.br |
| 105. | UNIVALE | Universidade Vale do Rio Doce | www.univale.br |
| 106. | UNIVÁS | Universidade do Vale do Sapucaí | www.univas.edu.br |
| 107. | UNIVERSO | Universidade Salgado de Oliveira | www.universo.edu.br |
| 108. | VERTICE | Faculdade Vértice | www.faculadevertice.com.br |

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados

Nome da instituição: _____

Sigla: _____

Natureza jurídica: _____

Município: _____

Sítio: _____

Modalidade: () Presencial () Distância

Grau: () Bacharelado () Licenciatura

O curso possui na grade ou matriz curricular a disciplina Educação em Saúde?

() Sim () Não Observações: _____

Carga horária total da disciplina: _____ Prática: _____ Teórica: _____

O curso possui na grade ou matriz curricular outra disciplina relacionada que embase a atuação do enfermeiro docente?

() Sim () Não Qual: _____

Carga horária total da disciplina: _____ Prática: _____ Teórica: _____

A Instituição oferece disciplinas que sejam optativas ou isoladas, dentro deste tema? Caso afirmativo, qual? _____

Carga horária total da disciplina: _____ Prática: _____ Teórica: _____