

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ADMA ÉRIKA AUGUSTA RAMOS PIMENTA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE  
ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Confins  
2014

ADMA ÉRIKA AUGUSTA RAMOS PIMENTA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE  
ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte da exigência do para obtenção do Certificado de Especialista.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Amanda Márcia dos Santos Reinaldo

Confins  
2014

Pimenta, Adma Érika Augusta Ramos

**Prática Pedagógica dos Docentes de Enfermagem: Uma Revisão Integrativa** / Adma Pimenta. - - Belo Horizonte, 2014.

30 f.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Amanda Márcia dos Santos Reinaldo.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Formação Pedagógica Para Profissionais da Saúde - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, para obtenção do título de Especialista em **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFISSIONAIS DE SAÚDE**.

1. Prática Pedagógica. 2. Tendências Pedagógicas. 3. Prática de Ensino. 4. Educação em Enfermagem.

Adma Érika Augusta Ramos Pimenta

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE ENFERMAGEM:  
UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização de Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do Certificado de Especialista.

**BANCA EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Amanda Márcia dos Santos Reinaldo (Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Helen Cristiny Teodoro Couto Ribeiro

Data de aprovação: 15/02/2014

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.*

**Paulo Freire**

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho à Adma Augusta Ramos, a eterna e incondicional incentivadora dos meus sonhos, a pessoa que sempre está ao meu lado em todos os momentos,*

*minha Mãe.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo seu acompanhamento incansável em todos os dias da minha vida.

A minha mãe **Adma**, meus avós **Adelino** e **Efigênia**, meu noivo **Helberth** e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

A professora Dr<sup>a</sup> **Amanda Márcia dos Santos Reinaldo** pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

A nossa tutora, **Marden Cardoso Miranda Hoot**, pelo convívio, apoio, compreensão e amizade durante esta trajetória.

Aos **meus colegas**, por estarem comigo nesta caminhada tornando-a mais fácil e agradável.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização e concretização deste trabalho.

## RESUMO

A prática pedagógica do enfermeiro professor vem sendo repensada em virtude da real necessidade de mudança devido à atual situação do mercado de trabalho, as competências pertinentes ao pessoal de enfermagem de nível médio e superior e as demais transformações sociais integradas à realidade. Diante desse contexto, as práticas pedagógicas inovadoras nos cursos de Enfermagem se tornam extremamente necessárias, para que sejam efetuadas ações concretas no desenvolvimento da aprendizagem, estimulando o discente a refletir sobre a realidade social, fazendo-o compreender e desenvolver técnico - cientificamente as questões que envolvem o complexo processo de ser enfermeiro. Neste sentido o objetivo deste estudo é conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no ensino da enfermagem descritos na literatura. A seleção de artigos foi feita na base de dados SCIELO, LILACS E MEDLINE a partir da Biblioteca Virtual de Saúde. Os resultados obtidos foi subdividido em três temáticas: Formação Pedagógica, Práticas Pedagógicas e Desafios relacionados a Práticas Pedagógicas Inovadores. A pesquisa demonstrou que os docentes de enfermagem reconhecem a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas devido à exigência da sociedade por profissionais cada vez mais autônomos, com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo e que estejam em constante formação. No entanto, uma adequada formação pedagógica dos docentes enfermeiros é imprescindível, já que é necessário conhecer para praticar e conseqüentemente ensinar.

**Descritores:** Prática Pedagógica; Tendências Pedagógicas; Prática de Ensino, Educação em Enfermagem.

## **ABSTRACT**

The pedagogical practice of the nurse teacher is being reconsidered due to actual need for change due to the current state of the labor market, relevant to the nursing staff of mid-level and higher powers and other integrated social transformations to reality. In this context , innovative pedagogical practices in nursing courses become extremely necessary so that concrete actions are done in the development of learning , stimulating students to reflect on social reality , making him understand and develop technical - scientific issues that of the complex process involving be nurse. In this sense, the aim of this study is to understand the pedagogical practices developed by teachers in nursing education described in the literature. The selection of articles was made on the basis of SciELO, LILACS and MEDLINE databases from the Virtual Health Library. The results were divided into three themes: Teaching, Pedagogical Practices and Innovative Pedagogical Practices Related to Training Challenges. The research showed that the nursing faculty recognize the need for changes in teaching practices due to the requirement of society for professionals increasingly autonomous, with its own initiative, who can work in a group and they are in constant training. However, an appropriate pedagogical training of nursing faculty is essential, since it is necessary to know to practice and teach accordingly.

**Descriptors:** Teaching Practice; Pedagogical Trends, Teaching Practice, Nursing Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Elaboração da pergunta norteadora .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Busca ou amostragem na literatura .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3</b>	<b>Coleta de dados .....</b>	<b>16</b>
<b>2.4</b>	<b>Análise Crítica dos Estudos Incluídos .....</b>	<b>16</b>
<b>2.5</b>	<b>Discussão dos Resultados .....</b>	<b>16</b>
<b>2.6</b>	<b>Apresentação da revisão Integrativa .....</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização dos estudos selecionados.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2</b>	<b>Dados referentes às abordagens temáticas.....</b>	<b>21</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Formação Pedagógica .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Práticas Pedagógicas .....</b>	<b>23</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Desafios relacionados a Práticas Pedagógicas Inovadoras .....</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>27</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>28</b>

## 1- INTRODUÇÃO

No Brasil, a profissionalização e o ensino de enfermagem iniciaram com o decreto 791/ 1890 assinando pelo Chefe de Governo Provisório da República, Marechal Deodoro da Fonseca. O curso teve implementado em seu currículo desde noções práticas de propedêuticas até administração interna das enfermarias surgindo assim a primeira escola de enfermagem brasileira, denominada de Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospício Nacional de Alienados (EPEE). Esta Escola foi criada anexa ao Hospício Pedro II, até então dirigido pela Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, e logo passou à administração federal, com atendimento direcionado a Psiquiatria, com o corpo docente formado apenas por médicos psiquiatras (BRASIL, 1890; MOREIRA, 2002).

Após a destituição das Irmãs de Caridades, sob a direção de Teixeira Brandão, o atendimento das irmãs de caridade foi suspenso por meio do decreto 508/1890, assim a falta de profissionais de enfermagem para realizar o cuidado aos pacientes internados favoreceu a criação da Escola nas dependências do Hospício (DAHER, 2002).

O Decreto Federal 791 de 27 de setembro de 1890 criou oficialmente a primeira Escola de Enfermagem Brasileira, apresentado em oito artigos, que dispunham sobre o ensino e a prática da assistência de enfermagem no Brasil. As disciplinas citadas no decreto acima apontam a prioridade para a formação hospitalar, devido à carência de profissionais para a atuação do cuidado. Ficando claro que a formação foi forjada pela necessidade existente naquele momento para o atendimento psiquiátrico (SILVA, 2009).

Somente em 28 de julho de 1905 houve citações quanto ao corpo docente e os recursos para concretizar a realização do curso, conforme ata da reunião da Congregação da Escola, que funcionou precariamente até 16 de fevereiro de 1905 sob a direção do então diretor do Hospício Nacional dos Alienados. Somente em 1906, com a reinauguração da Escola sob nova direção, a mesma passou a ter um quadro de docentes devidamente organizados (ANTUNES, 1999).

Considera-se, entretanto, que a Enfermagem Moderna foi introduzida no Brasil em 1923, mediante a organização do serviço de enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), então dirigida por Carlos Chagas. O ensino sistematizado tinha como propósito formar profissionais que garantissem o saneamento urbano, condição necessária à continuidade do comércio internacional, que se encontrava ameaçado pelas epidemias. Essa capacitação estava a cargo de enfermeiras da Fundação Rockefeller, enviadas ao Brasil com o intuito de organizar o serviço de enfermagem de saúde pública e dirigir uma escola de enfermagem. Esta foi criada em 1922, mas iniciou seu funcionamento em 1923, com o nome

de Escola de Enfermagem do DNSP. Em 1926, passou a ser designada Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) e, em 1931, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GALLEGUILLUS; OLIVEIRA, 2001).

Ao analisar o programa de 1923, Rizzoto (1999) observou que este não diferia basicamente do programa instituído nos Estados Unidos em 1917, centrado na formação hospitalar, o que a leva acreditar que houve grande empenho em reproduzir no Brasil o modelo da enfermagem americana, principalmente no que diz respeito à estruturação dos serviços de enfermagem nos hospitais.

A Divisão de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) assumiu a responsabilidade de elaborar o currículo e determinar o regime escolar dos cursos previstos, tarefa desempenhada pela Subcomissão de Currículo que contribuiu para a elaboração e a discussão do projeto que deu origem à Lei n.775/49 que regulamentou o ensino de Enfermagem (GERMANO, 1993).

Após a publicação da Lei n.775/49, entre 1949 e 1956 as escolas puderam continuar recebendo candidatos apenas com o curso ginásial completo, prazo prorrogado por mais cinco anos pela Lei n.2995/56. O baixo nível de conhecimento das candidatas, entretanto, provocava elevado índice de reprovação devido à dificuldade de acompanhar os estudos. Sendo assim, o VII Congresso Nacional de Enfermagem, em 1954, recomendou a seleção por meio do vestibular e o uso de testes psicotécnicos para avaliar as condições das ingressantes (CARVALHO, 1976).

Em 1949, com a reforma do ensino de enfermagem no Brasil, ocorreu a publicação da Lei nº 775 e do Decreto nº 27.426 que visava à uniformidade das práticas de ensino e estabeleceram a criação do currículo mínimo para formação de enfermeiro (BRASIL, 1949). A partir desse momento houve questionamentos, embora discretos, voltados à assistência ao paciente de forma humanizada e integral.

Em dezembro de 1961, foi promulgada a Lei n 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criado o Conselho Federal de Educação (CFE), que passou a ser o responsável pelo ensino superior. Foi indicada uma comissão de peritos para discutir as diretrizes do ensino de enfermagem, porém a determinação sobre a duração e o currículo dos cursos superiores dependia das novas diretrizes a serem definidas a partir da nova lei. Após inúmeras reuniões, inclusive com o Diretor de Ensino Superior, foi entregue à Diretoria do Ensino Superior o relatório no qual era proposto um curso com duração de quatro anos, com a recomendação que fossem realizados concursos de ingresso e cursos de pós-graduação (CARVALHO, 1976).

Em 1962, o Parecer CFE n.271/62 fixou o primeiro currículo mínimo para os cursos de enfermagem, com base em sugestões da Comissão de Peritos de Enfermagem nomeada pelo Ministério da Educação (MEC), da ABEn e das 19 Escolas de Enfermagem do país. Este currículo manteve as disciplinas relacionadas às clínicas especializadas, de caráter curativo. A disciplina Saúde Pública neste curso já não aparecia como obrigatória, mas apenas como conteúdo de especialização (GERMANO 1993).

Em consonância com um capitalismo favorável ao consumo desmedido de medicamentos, bem como a indústria de equipamentos médico-cirúrgicos fundamentais às empresas de saúde, o Parecer CFE n.163/72 reformulou o currículo mínimo de enfermagem, criando as habilitações em Saúde Pública, Enfermagem Médico-cirúrgica e Obstetrícia, para serem cursadas de forma optativa (GERMANO 1993).

Após inúmeros debates que resultaram na construção coletiva de novas diretrizes para o ensino de enfermagem, em 1994, o CFE reformulou o currículo mínimo, por meio do Parecer n.314/94. A carga horária mínima passou a ser de 3.500 horas/aula, incluindo às 500 horas destinadas ao estágio curricular, com duração não inferior a dois semestres letivos e desenvolvidos sob supervisão docente (GALLEGUILLUS; OLIVEIRA, 2001).

Em 23 de dezembro de 1996, foi publicada no Diário Oficial da União a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, repetindo o texto da Constituição Federal, reiterou a perspectiva vigente que atribui a responsabilidade da educação à família e ao Estado, já contida na LDB de 1961 (BELLONI, 1997).

A LDB trouxe novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES), docentes, discentes e sociedade, pois permitiu a formação de diferentes perfis profissionais a partir da vocação de cada curso/escola, esperando melhor adaptação ao "mundo do trabalho", já que as instituições terão liberdade para definir parte considerável de seus currículos plenos (GALLEGUILLUS; OLIVEIRA, 2001).

Em 1997, o MEC, por intermédio da SESu, tornou público e convocou as Instituições de Ensino e as associações profissionais interessadas a participar e apresentar propostas para discussão das novas Diretrizes Curriculares para os cursos superiores. Tal convocação desencadeou a realização de Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEn), promovidos pela ABEn, com o objetivo geral de discutir e estabelecer as diretrizes gerais para a educação em enfermagem, articulando os diversos níveis de formação (GALLEGUILLUS; OLIVEIRA, 2001).

Com essa mudança, ocorreram transformações nas estratégias pedagógicas respaldadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

(CNE/CES) Nº. 3, de 07 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). No artigo 14º da referida resolução é explicitado que a estrutura dos cursos de Graduação em Enfermagem deverá assegurar a implementação de uma metodologia no processo de ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender (RODRIGUES; MENDES, 2007).

Em 2004, o Conselho Federal de Enfermagem por meio da Resolução 209/2004, fixou as especialidades de enfermagem, no uso de suas atribuições legais e regimentais. Essa lei tornou-se um marco para a enfermagem que deixou de ser enfermeiro generalista, podendo se especializar em qualquer uma ou mais das quarenta e duas áreas da profissão (COFEN, 2004).

O CNE aprovou em 09 de outubro de 2008, o Parecer 213/ 2008 em que dispõe a nova Carga Horária do Curso de Enfermagem de 4000 horas em cinco anos de curso para a graduação. Ampliando assim as funções dos enfermeiros a de gerenciadores de equipes multidisciplinares perante o Sistema Único de Saúde (SUS). A homologação do Parecer 213/ 2009 foi assinada pelo Ministério da Educação em 11 de março de 2009. Com esse novo Parecer os cursos devem ser responsáveis pela implantação de um projeto político-pedagógico utilizando como ferramenta metodologias ativas, estruturadas a partir da problematização do processo de trabalho do enfermeiro e da equipe de enfermagem, cujo objetivo é a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas, das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, e a carga horária dos estágios supervisionados não devem ser inferiores a 800 horas (COFEN, 2009).

Sendo assim, é notável que a prática pedagógica do enfermeiro professor esteja sendo bastante discutida em virtude da necessidade de mudança na formação do profissional de Enfermagem conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem. Refletir, portanto, essas práticas pedagógicas inovadoras nos cursos de Graduação em Enfermagem se tornam extremamente necessário, para que sejam efetuadas ações concretas no desenvolvimento da aprendizagem, estimulando o discente a refletir sobre a realidade social, fazendo-o compreender e desenvolver técnico - cientificamente as questões que envolvem o complexo processo de ser enfermeiro.

Neste sentido, este estudo teve como objetivo, conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no ensino da enfermagem descritos na literatura.

## **2- METODOLOGIA**

Utilizou-se a revisão integrativa da literatura como método de pesquisa. Este tipo de estudo permite que pesquisas anteriores sejam sumarizadas e conclusões estabelecidas a partir do delineamento das pesquisas avaliadas, possibilitando a síntese e análise acerca do tema investigado. O propósito inicial para uma revisão integrativa é obter um profundo entendimento de um determinado fenômeno, baseando-se em trabalhos anteriores (FAGUNDES, 2011).

A seguir, são apresentadas as seis fases do processo de elaboração da revisão integrativa.

### **2.1- Elaboração da pergunta norteadora**

Atualmente a prática pedagógica do enfermeiro professor vem sendo repensada em virtude da real necessidade de mudança devido à atual situação do mercado de trabalho, as competências pertinentes ao pessoal de enfermagem de nível médio e superior e as demais transformações sociais integradas à realidade.

Neste contexto, tem-se a seguinte questão da pesquisa: Quais as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no ensino da Enfermagem?

### **2.2- Busca ou amostragem na literatura**

A seleção de artigos foi feita com base em pesquisa bibliográfica realizada na base de dados SCIELO, LILACS E MEDLINE a partir da Biblioteca Virtual de Saúde, no mês de setembro de 2013, utilizando as seguintes combinações de descritores: Prática Pedagógica; Tendências Pedagógicas; Prática de Ensino, Educação em Enfermagem.

Ao proceder ao cruzamento dos descritores, foram encontradas 877 referências bibliográficas. Destas, foram excluídas as repetições que surgiram em algumas bases, os estudos realizados fora do Brasil, já que o interesse da pesquisa é conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da enfermagem no Brasil, e os que não apresentavam qualquer relação com a questão norteadora. Após esta seleção e leitura exploratória dos títulos e resumos, foram selecionados oito estudos de acordo com os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados em periódicos nacionais que constam na BVS; artigos indexados nas bases de dados LILACS, MEDLINE e SCIELO; artigos publicados somente em português e acesso a texto completo.

### **2.3 - Coleta de dados**

Para extrair os dados dos artigos selecionados, fez-se necessária a utilização de um instrumento previamente adaptado de Ursi (2005) capaz de assegurar que a totalidade dos dados relevantes fossem extraídos, minimizando o risco de erros na transcrição e garantindo precisão na checagem das informações. Os dados extraídos incluíram: definição dos sujeitos, metodologia, tamanho da amostra, mensuração de variáveis, método de análise e conceitos embasadores empregados.

### **2.4 – Análise crítica dos estudos incluídos**

Esta fase demanda uma abordagem organizada para ponderar o rigor e as características de cada estudo (SILVEIRA, 2005).

A Prática Baseada em Evidências focaliza sistemas de classificação de evidências caracterizados de forma hierárquica, dependendo da abordagem metodológica adotada. Para auxiliar na escolha da melhor evidência possível, propõe-se uma hierarquia das evidências, segundo o delineamento da pesquisa, que é um dos itens a serem analisados nesta fase (STETLER et al, 1998).

- Nível 1: evidências resultantes da meta-análise de múltiplos estudos clínicos controlados e randomizados;
- Nível 2: evidências obtidas em estudos individuais com delineamento experimental;
- Nível 3: evidências de estudos quase experimentais;
- Nível 4: evidências de estudos descritivos (não-experimentais) ou com abordagem qualitativa.
- Nível 5: evidências provenientes de relatos de caso ou de experiência;
- Nível 6: evidências baseadas em opiniões de especialistas.

### **2.5- Discussão dos resultados**

Nesta etapa é desenvolvida a interpretação e síntese dos resultados, onde se comparam os dados levantados através da análise de cada artigo. Também, será possível detectar prováveis lacunas no conhecimento, e conseqüentemente delimitar prioridades para estudos futuros. Entretanto, para garantir a legitimação da revisão integrativa, é necessário evidenciar suas conclusões bem como explicitar os vieses.

## **2.6 - Apresentação da Revisão Integrativa**

Para a análise e posterior síntese dos artigos que atenderam aos critérios de inclusão foram utilizadas tabelas, que contemplaram os seguintes aspectos, considerados pertinentes: título do artigo, nome da revista, ano de publicação e autoria (tabela 01); objetivos, metodologia, principais resultados encontrados e nível de evidência (tabela 02). Em seguida, foram elaboradas três categorias temáticas: Formação Pedagógica, Práticas Pedagógicas e Desafios relacionados a Práticas Pedagógicas Inovadores.

A apresentação dos resultados e discussão dos dados obtidos foi feita de forma descritiva, possibilitando ao leitor a avaliação da aplicabilidade da revisão integrativa elaborada, de forma a atingir o objetivo desse método, ou seja, conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no ensino da enfermagem.

### 3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, serão apresentados os resultados da revisão, a fim de caracterizar os estudos selecionados e, posteriormente, será realizada a análise e discussão dos elementos identificados nos resultados.

#### 3.1- Caracterização dos estudos selecionados

Os oito artigos encontrados foram publicados nas seguintes revistas: Revista Escola de Enfermagem da USP; Revista Ciência, Cuidado e Saúde; Revista Brasileira de Enfermagem e Revista Gaúcha de Enfermagem, sendo de autoria dos profissionais da educação, enfermeiros e estudantes de enfermagem.

Na tabela 1 pode ser observada a distribuição dos artigos encontrados na BVS por título do artigo, nome da revista, ano de publicação e autoria.

**TABELA 1 - Caracterização dos artigos encontrados na BVS quanto ao título do artigo, nome da revista, ano de publicação, autoria e descritores**

TÍTULO	NOME DA REVISTA	ANO	AUTORES
Posturas pedagógicas adotadas no ensino de enfermagem e saúde na Região Sul do Brasil	Revista Brasileira de Enfermagem	2011	LINO, M. M.; BACKES, V. M.S.; FERRAZ, F.; REIBNITZ, K. S.; MARTINI, J.G.
Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem	Revista Gaúcha de Enfermagem	2011	LAZZARI, D. D. ; PEDRO, E. N.R.; SANCHES, M. O.; JUNG, W.
Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional	Revista Escola de Enfermagem USP	2010	PEREIRA, W. R.; TAVARES, C. M. M.
A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem	Revista Brasileira de Enfermagem	2008	MADEIRA, M. Z.A.; LIMA, M.G. S.B.
Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor	Revista Brasileira de Enfermagem	2008	RODRIGUES, M.T.P.; SOBRINHO, J. A.C. M.
Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros	Revista Brasileira de Enfermagem	2008	JÚNIOR, M. A. F.
A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes	Revista Brasileira de Enfermagem	2007	MADEIRA, M. Z.A.; LIMA, M.G. S.B.
Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica	Revista Brasileira de Enfermagem	2006	RODRIGUES, M.T.P.; SOBRINHO, J.A.C.M.

Na tabela 2 os artigos foram distribuídos por objetivo, metodologia e principais resultados encontrados nas pesquisas conforme dispostos abaixo:

**TABELA 2 - Caracterização dos artigos encontrados na BVS quanto ao objetivo, metodologia, principais resultados e nível de evidência.**

<b>ARTIGOS</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>PRINCIPAIS RESULTADOS</b>	<b>NÍVEL DE EVIDÊNCIAS</b>
Artigo 01	Analisar as posturas pedagógicas apresentadas nas produções científicas em Educação em Enfermagem da Região Sul do Brasil.	Pesquisa exploratória com levantamento bibliográfico.	A dinâmica de trabalho destes grupos de pesquisa tem resultado em produções de qualidade no tocante Educação em Enfermagem.	06
Artigo 02	Conhecer as estratégias empregadas para ensinar o cuidado em enfermagem.	Estudo de caráter qualitativo, descritivo-exploratório, sendo sujeitos desta pesquisa, dez enfermeiros professores do curso de Enfermagem de uma universidade na região metropolitana de Porto Alegre, RS.	O discurso do professor enfermeiro difere do seu ensino de cuidado e que as estratégias utilizadas pelos docentes pouco variam daquelas utilizadas há tempos, com enfoque no fazer técnico.	04
Artigo 03	Conhecer as práticas pedagógicas que já vem sendo desenvolvidas no Ensino de Enfermagem, para identificar e analisar aquelas que promoveram mudanças e inovações pedagógicas.	Pesquisa de abordagem qualitativa, comparativa e de campo realizada em duas instituições de ensino de enfermagem, na UFTM e UFF, cujos sujeitos pesquisados foram docentes e discentes.	Práticas pedagógicas inovadoras estão presentes no decurso de um conjunto de alterações no cotidiano do ensino e fazem parte de um conjunto de fatores resultantes da ruptura com valores que começam a ser considerados insuficientes ou inadequados pelos próprios docentes.	04
Artigo 04	Discutir e explicitar a prática pedagógica cotidiana do docente de enfermagem da	Estudo de natureza qualitativa, com ênfase metodológica na história oral, tendo	As docentes de enfermagem consideram em suas narrativas orais o propósito de romper	04

	UFPI.	como sujeitos interlocutores professores do curso de Enfermagem da UFPI e como instrumentos de produção de dados entrevistas semi-estruturadas.	com a forma vertical de ensinar ao estimular no aluno o poder da criatividade e da compreensão da realidade em permanente transformação.	
Artigo 05	Investigar os obstáculos didáticos emergentes no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor do Curso de Graduação em Enfermagem da UESPI.	Estudo descritivo-interpretativo de abordagem qualitativa tendo como instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista semi-estruturada e a análise dos dados a partir da análise de conteúdo.	Os obstáculos didáticos estão relacionados à pessoa do professor, aos alunos e à instituição.	06
Artigo 06	Focalizar os enfermeiros-professores do corpo docente de uma escola técnica de Campo Grande/MS, analisando sua formação acadêmica com vistas à prática pedagógica.	Estudo com abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, realizado com um grupo de dezesseis professores-enfermeiros, bacharéis ou licenciados, formados em diferentes instituições.	Não se deve atribuir somente à formação inicial a responsabilidade de capacitação para a ação docente, uma vez que a prática profissional aliada à educação permanente em serviço são reforçadores desta ação.	04
Artigo 07	Investigar os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica dos enfermeiros-professores, vislumbrando entender o significado dessa	Estudo de natureza qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, e a análise de dados a partir da análise do conteúdo.	Os saberes docentes e a prática pedagógica incidem positivamente para a consolidação do processo de tornar-se professor de profissão no âmbito da docência.	04

	prática social no que se refere ao processo de tornar-se professor de profissão.			
Artigo 08	Refletir sobre a formação pedagógica do enfermeiro professor em virtude de adequar esta formação para atender as novas demandas educacionais da sociedade e que estão contempladas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem.	Pesquisa exploratória com levantamento bibliográfico.	Para os enfermeiros professores formarem um enfermeiro apto a atuar em todas as dimensões do cuidado como promotor da saúde do cidadão, da família e da comunidade é necessária a formação pedagógica. Neste contexto, a prática reflexiva é apontada como referencial para o desenvolvimento da formação docente.	04

### 3.2- Dados referentes às abordagens temáticas

Nessa etapa da apresentação e análise dos estudos, discorre-se sobre as abordagens temáticas identificadas após a reunião dos artigos estudados. Visando a sistematização da discussão desses dados, preservou-se a subdivisão por temáticas, são elas: Formação Pedagógica, Práticas Pedagógicas e Desafios relacionados a Práticas Pedagógicas Inovadores.

#### 3.2.1- Formação Pedagógica

Nas pesquisas analisadas, com relação à necessidade de uma especificidade de formação para a docência, a maioria dos profissionais reconhece as suas fragilidades no campo da docência e demonstram ter consciência que a formação específica para a docência é fundamental para o exercício profissional. Esta formação geralmente acontece em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* específica para a docência. Observa-se, pois, que o prazer de aprender, associado à consciência da responsabilidade que assumiram ao optar pela docência são fatores que elucidam o compromisso e responsabilidades do enfermeiro em sua atividade profissional como docente.

Tornar-se professor requer competências que não são inatas e, portanto, precisam ser construídas. Essa construção deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre a prática profissional bem como sobre o contexto histórico, social, político e cultural em que essa prática se processa. Tradicionalmente, o saber pedagógico não é pré-requisito para o ingresso na docência superior, e, em consequência disso, os professores bacharéis, em sua maioria, exercem as atividades próprias da docência mesmo sem capacitação para essa função. Assim, a idéia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” predomina na contratação dos professores (ROSEMBERG, 2002).

A formação inicial do enfermeiro não é voltada para o exercício da docência, e sim para fornecer a base teórica e prática para sua atuação profissional específica e para favorecer a sua educação permanente. A educação permanente visa à continuidade da educação após a graduação, mas com fins de manter a atualização em serviço, compreendendo a evolução científica e tecnológica que se dá a passos gigantescos, não abrangendo a docência ou quaisquer outros aspectos de ação pedagógica do enfermeiro e sim, a técnica (RIBEIRO, 2005).

A reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. Entretanto, para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino – aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade (BATISTA, 2005).

Uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área pedagógica. É essencial que se domine, no mínimo, quatro eixos do processo ensino-aprendizagem: conceito de processo ensino-aprendizagem; o professor como conceptor e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo; e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional (MASETTO, 2001).

A formação dos professores é um processo contínuo e necessário que possibilita aos docentes criar sua própria prática de ensino em situações específicas, de acordo com o contexto social em que estão inseridos, tornando a aprendizagem de enfermagem vinculada à realidade, oferecendo desta forma um ensino de qualidade, desenvolvendo nos alunos um espírito crítico-reflexivo em relação às questões da nossa profissão.

Recomenda-se a capacitação docente na área de ensino dos professores enfermeiros, incentivando assim o aprimoramento e a inovação do aprendizado através de conhecimentos

relacionados à sua área de conhecimento, às questões pedagógicas e às questões políticas, sociais e culturais.

### **3.2.2- Práticas Pedagógicas**

Percebe-se por meio das pesquisas selecionadas que a maioria dos enfermeiros docentes entende a importância da ruptura dos paradigmas tradicionais e a necessidade da inserção dos alunos na construção do conhecimento. No entanto, sabe-se que tal transformação é árdua, já que o tecnicismo está presente na formação do enfermeiro, sendo necessário muito esforço, capacitações e dedicação, para que gradativamente esse novo modelo de ação docente faça parte do cotidiano desses profissionais.

Como enfermeira docente, na sala de aula, ao trabalhar os conteúdos programáticos solicitados, após conhecimentos adquiridos no Curso de Especialização em Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (CEFPEPS) trabalho na perspectiva da horizontalidade, onde o discente é formador do seu próprio conhecimento, por meio de exposições dialogadas, problematizações, estudos de casos, sempre levando em consideração o contexto em que os mesmos estão inseridos, pois o aluno traz sua experiência e vivência para o convívio em sala de aula e o professor não é o único detentor de conhecimento. A interação com os discentes leva oportunidades para reflexões acerca dos temas e conseqüentemente consolidação do ensino.

A prática pedagógica do enfermeiro professor vem sendo repensada em virtude da necessidade de mudança na formação do profissional de Enfermagem conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem. Estão sendo discutidas mudanças curriculares e metodológicas. Neste contexto, o processo de redirecionamento na formação dos profissionais de Enfermagem deve estar voltado para as transformações sociais. Conseqüentemente, as propostas pedagógicas devem dialogar com estas transformações. É esperado que a formação esteja integrada à realidade vivida pelos alunos e seja capaz de incorporar os aspectos inerentes a sociedade globalizada do século XXI. (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Essas transformações nas estratégias pedagógicas estão respaldadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) Nº. 3, de 07 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem. No artigo 14º da referida resolução é explicitado que a estrutura dos cursos de Graduação em Enfermagem deverá assegurar a implementação de uma metodologia no

processo de ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Embora a disposição atual volte-se para uma tendência libertadora e emancipatória, percebe-se certa dificuldade dos docentes de enfermagem na execução prática desse pressuposto e observa-se, ainda hoje, uma aproximação com a tendência liberal tecnicista pautada pelo espírito de moldar o aluno aos padrões de conhecimento e comportamento, objetivando a produção de indivíduos para atender às demandas do mercado, com base na transmissão de conteúdos, de forma rápida e objetiva (WALDOW, 2001).

Os aspectos mais formais da instituição de educação se contrapõem aos mais informais, que são as pautas, as intenções, as maneiras singulares de se fazer e ensinar em enfermagem. O compromisso dos docentes marcou uma maneira singular de educar. Nessas singularidades é onde se reafirmam os sujeitos da educação, com suas crenças, saberes, valores. Educar é um trabalho vivo em ato e ele se faz através dos sujeitos que lhe dão vida. Não há como separar o sujeito que ensina daquilo que ele é. A sua prática de ensinar está ligada à sua percepção de mundo, de enfermagem, de saúde, de educação, dentre outras. Os docentes têm grande responsabilidade para com o processo de formação de sujeitos éticos e compromissados com a coletividade onde se inserem e onde irão atuar, pois eles são mais que professores; acabam por se tornar modelos a serem seguidos pelos alunos. São muitas as circunstâncias em que o aluno vê o mestre agindo ou reagindo e ali ele encontra o profissional que gostaria (ou não) de se tornar (BIASI, 2009).

A responsabilidade pelo ato pedagógico, traduzida pelas ações de preparar as aulas, compartilhar as estratégias e os objetivos com os alunos, acompanhá-los em atividades de campo e proceder à avaliação formativa do que foi feito, faz parte da inovação que se deseja, no ato de ensinar enfermagem. O discente, ao perceber o interesse e compromisso dos docentes, se envolve com o processo de aprender, adota atitudes mais instituintes, pois vê sentido no que está fazendo. Ao docente cabe a responsabilidade de dar sentido ao aprender do discente, quando escolhe por uma ou por outra prática pedagógica ou um ou outro campo de estágio e pensa tanto no nível de maturidade quanto no que aquele campo poderá oferecer aos seus alunos (PEREIRA, TAVARES, 2010).

O docente reflexivo atua cuidando e refletindo sobre o que é ensinar a cuidar, ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sobre a sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica (PERRENOUD, 2002).

O docente pró-ativo é um sujeito instituinte e faz da atividade de ensinar um aprendizado contínuo. A depender da apreensão das emoções que circulam no grupo no momento em que ele está ensinando, faz um registro do que foi positivo e deve ser repetido e do que não foi e deve ser descartado ou reformulado. As experiências vividas quando prontamente auto-analisadas como insuficientes provocam a necessidade de mudança. Essa insuficiência se revela em novas interrogações e são aprimoradas nos laboratórios do cotidiano de ensinar (PEREIRA, TAVARES, 2010).

Assim, o desafio da gestão pedagógica e da transformação pedagógica da matéria em situações reais de prática e de tomada de decisão na sala de aula ou em outros espaços educativos conduz o professor a gerar ou produzir saberes quando articula adequada e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos (alunos), na ecologia da classe ou em diferentes contextos de trabalho, confirmando que o professor é um sujeito hermenêutico porque vivencia o desafio de produzir sentidos. (THERRIEN, 2000).

### **3.2.3- Desafios relacionados a práticas pedagógicas inovadoras**

A partir dos artigos selecionados, foi possível enumerar os seguintes desafios para a concretização de uma prática inovadora:

- Deficiências na formação de profissionais enfermeiros para a atividade docente, devido principalmente a inexistência de disciplinas de cunho pedagógico na graduação, pois o curso de bacharelado em Enfermagem forma enfermeiros e não enfermeiros professores, tendo, portanto, contribuição limitada ao exercício da docência. Embora os profissionais demonstrem lacuna para a preparação específica para o exercício da docência, eles têm consciência da importância dessa formação pedagógica, por meio de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação nessa área.
- Falta de preparo dos alunos para lidar com a mudança da prática pedagógica do professor.

Quando o aluno não é devidamente preparado para enfrentar situações complexas, ele sofre, e por isso acaba fugindo daquilo que ele ainda não compreende e não tem meios para superar. Essa superação é dada pelo preparo cuidadoso de cada situação de ensino-aprendizagem a ser oferecida ao aluno e isso é uma das atividades que compete aos docentes (PEREIRA, TAVARES, 2010).

O ensino de novos conteúdos e novas práticas deve permitir ao aluno o desafio, para que ele possa avançar nos seus conhecimentos e habilidades. Os conteúdos novos devem apoiar-se numa estrutura cognitiva já existente, o que exige do professor, como tarefa inicial,

verificar o que o aluno sabe, para, de um lado, relacionar os novos conteúdos à experiência do aluno, ajudando-o a realizar as rupturas necessárias para realizar o aprendizado novo (CYRINO, 2004).

- Deficiências nos recursos, estrutura, campo de estágio e baixos salários.

Essa situação acarreta para o docente estresse e falta de tempo para se dedicar à profissão, cujos salários são baixos, o que faz com que os professores ampliem sua jornada de trabalho, submetendo-se até mesmo a trabalhar os três turnos a fim de conseguir condições econômicas para sobreviver (NACARATTO, 2001).

Conviver com a falta de material apropriado e indispensável para o ensino traz muitos transtornos e dificuldades no trabalho, inviabilizando a formação desses profissionais e desmotivando ainda mais o trabalho do professor, obrigando-o a utilizar a improvisação como estratégia para a execução do trabalho e, ainda, nivelar o aluno por baixo, já que muitas vezes as turmas são numerosas e mescladas. Fazendo isso, o professor parte do princípio de que os alunos não possuem nenhum conhecimento (WERNECK, 1992).

- Falta de incentivo institucional para os professores enfermeiros. Esse fator acarreta desmotivação para o profissional, que se acomoda, perdendo o interesse em aperfeiçoar-se.

As estratégias de ensino em sala de aula são alternativas para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem na educação, no entanto, para que tais estratégias se consolidem no campo da enfermagem é necessário identificar e superar os obstáculos presentes na ação do enfermeiro professor.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas pesquisas analisadas foi possível obter evidências de que os paradigmas conservadores caracterizados por uma prática pedagógica tradicional e tecnicista em que os docentes se preocupam apenas com a reprodução dos conhecimentos estão sendo gradativamente superados por uma prática pedagógica inovadora, onde o professor enfermeiro passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido, tornando os alunos críticos, reflexivos e transformadores.

Sendo assim, os docentes de enfermagem reconhecem a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas devido à exigência da sociedade por profissionais cada vez mais autônomos, com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo e que estejam em constante formação.

No entanto, evidenciou-se com este estudo, uma lacuna no que tange à formação pedagógica, já que não podemos formar enfermeiros professores generalistas, críticos e reflexivos, sem que os mesmos tenham uma adequada formação.

Além de deficiências na formação pedagógica dos profissionais enfermeiros para exercer a função de docente, outros fatores como estrutura da instituição, campos de estágios, baixos salários e falta de incentivo institucional foram citados nas pesquisas selecionadas como obstáculos para a construção de uma prática pedagógica inovadora.

Neste contexto, observa-se que os professores enfermeiros estão conscientes de que a ruptura com os paradigmas conservadores é uma tarefa árdua, mas sabem que com muito esforço e dedicação é possível.

Recomenda-se a capacitação docente contínua, já que a formação inicial traz pouca contribuição para o ensino dos professores enfermeiros, e investimentos nos recursos físicos e materiais, valorizando assim o docente, oferecendo-lhes condições dignas de trabalho, pois nesta nova perspectiva de prática pedagógica a escola passa a ser não somente um espaço físico, mas também um estado permanente do indivíduo, onde o planejamento participativo é fundamental para a formação do aluno mais crítico e contextualizado na realidade social.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M.J.M; SHIGUENO, L.O.; MENEGHIN, P. Métodos pedagógicos que influenciaram o planejamento das ações educativas dos enfermeiros: revisão bibliográfica. **Rev Esc Enferm USP**, 1999; 33(2): 165-74.
- BATISTA, N.A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde** 2005; 3(2): 283-94.
- BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se inter cruzam**. São Paulo, Cortez, 1997. p.123-40.
- BIASI, L.S, PEDRO, E.N.R. Vivências de aprendizagem do cuidado na formação da enfermeira. **Rev Esc Enferm USP**. 2009; 43(3): 506-11.
- BRASIL. **Decreto nº 791 de setembro de 1890**. Decreto de Criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1890.
- BRASIL. **Decreto n. 27.426, de 14 de novembro de 1949**. Aprova o Regulamento básico para os cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem. **Lex:** br:federal:decreto:1949-11-14;27426.. Legislação Federal e marginália.
- CARVALHO, A.C. **Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1976: Documentário**. Brasília, Folha Carioca, 1976.
- COFEN. **Resolução COFEN-290/ 2004** fixa as especialidades de enfermagem. Disponível em: <http://www.anent.org.br/legislacao/index.htm>.
- COFEN. **Aprovada pelo CNE carga horária de 4 mil horas em cinco anos para a Graduação em Enfermagem**. [citado em: 2009 Ago 31] Disponível em: [http://www.portalfne.com.br/canais/noticias/news\\_item](http://www.portalfne.com.br/canais/noticias/news_item). 2008-10- 26. 1854790097.
- CYRINO, E.G.; PEREIRA, M.L.T. Trabalho com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad Saúde Publica**. 2004; 20(3):780-8.
- DAHER, D.V.; ESPÍRITO, S.F.H.; ESCUDEIRO, C.L. Cuidar e pesquisar: práticas complementares ou excludentes? **Rev Latino-am Enfermagem** 2002; 10(2): 145-50.
- FAGUNDES, L. Abordagens Inovadoras em Educação em Saúde na Perspectiva da Promoção da Saúde: visão do profissional Enfermeiro. **Revista de APS**, América do Norte, 14, set. 2011. Disponível em: <http://www.aps.ufjf.br/index.php/aps/article/view/1171/512>. Acesso em: 20 Set. 2013.
- GALLEGUILLOS, T.G.B.; OLIVEIRA, M.A.C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev Esc Enf USP**, v.35, n. 1, p. 80-7, mar. 2001.

GERMANO, J.W. **Estado Mi litar e educação no Brasil** (1964.1985). São Paulo, Cortez, 1993.

MASETTO, M. Docência na universidade. 3a ed. Campinas (SP): Papirus; 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Resolução CNE/CES nº 3/2001**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução no. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília (DF) 2001 nov; 1:37.

MOREIRA, A.; PORTO, F.; OGUISSO, T. Registros noticiosos sobre a escola profissional de enfermeiros e enfermeiras na revista “O Brazil-Médico”, 1890-1922. **Rev Esc Enferm USP** 2002; 36(4): 402-7.

NACARATO, A.M.; VARANI, A. CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In. Geraldi MG, Fiorentini D, Pereira EMA. Cartografias do trabalho docente. Campinas (SP): **Mercado de letras**; 2001. p. 73-104.

PEREIRA, W. R.; TAVARES, C. M. M. Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 44, n. 4, Dez. 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed; 2002.

RIBEIRO, M.; PEDRÃO, L.J. O ensino de Enfermagem no Brasil: enfoque na formação de nível médio. **Rev Nursing** 2005; 82(8): 124-8.

RIZZOTTO, M.L.F. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia, AB, 1999.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A.C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 4, Aug. 2007.

ROSEMBERG, D.S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Niterói (RJ): Walk; 2002

SILVA, M.R.G.; GALLIAN, D.M.C. A Escola de Enfermagem do Hospital São Paulo e seu primeiro currículo (1939-1942). **Rev Bras Enferm** 2009; 62(2): 317-22.

SILVEIRA, R.C.C.P. **O cuidado de enfermagem e o cateter de Hickman: a busca de evidências** [dissertação]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2005.

STETLER, C.B.; MORSI, D.; RUCKI, S.; BROUGHTON, S.; CORRIGAN, B.; FITZGERALD, J.; et al. Utilization-focused integrative reviews in a nursing service. **Appl Nurs Res.** 1998;11(4):195-206.

THERRIEN, J. **O saber do trabalho docente e a formação do professor.** In: Anais do I Congresso Ibero-americano de Formação de professores. Santa Maria (RS); Brasil; 2000. Santa Maria (RS): UFSM; 2000.

URSI, E.S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura.** [dissertação]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2005.

WALDOW, V.R. **Cuidado humano.** Porto Alegre: Sagra-Luzzato; 2001.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** 11a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1992.